



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
“NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA”

FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS DEL IDIOMA INGLES EN ESTUDIANTES
DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MARÍA DE NAZARET, CAJAMARCA, 2024.**

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación-Especialidad “inglés”

Presentado por:

Bachiller: Dany Gandhi Marín Castañeda

Asesora:

Mg. Guzmán Terrones, Liliana

Cajamarca-Perú

2025

CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:

Dany Faandhi Marín Castañeda
DNI: 75587252

Escuela Profesional/Unidad UNC:

Escuela Académico Profesional de Educación

2. Asesor:

M. Liliana Guzman Terrones

Facultad/Unidad UNC:

Facultad Educación

3. Grado académico o título profesional

Bachiller Título profesional Segunda especialidad
 Maestro Doctor

4. Tipo de Investigación:

Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional
 Trabajo académico

5. Título de Trabajo de Investigación:

«Influencia del trabajo colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.»

6. Fecha de evaluación: 20/10/2025

7. Software antiplagio: TURNITIN URKUND (OURIGINAL) (*)

8. Porcentaje de Informe de Similitud: 22%

9. Código Documento: 01d33117575549757

10. Resultado de la Evaluación de Similitud:

APROBADO PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: 20/10/2025

Firma y/o Sello
Emisor Constancia

Liliana Guzman
Nombres y Apellidos: Liliana Guzman Terrones
DNI: 26710446

COPYRIGHT© 2025 by
DANY GANDHI MARÍN CASTAÑEDA
Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Escuela Académico Profesional de Educación

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Cajamarca, siendo las **08:00 AM** horas del dia **26** de **junio** del **2025** se reunieron presencialmente en el ambiente **1 P - 702**, los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

- Presidente: **Mg. Teresa del Rosario Muñoz Ramírez**
- Secretario: **Dra. María Paola Espino Pérez**
- Vocal: **Mg. Roxana Genoveva Acuña Alcántara**
- Asesor (a): **Dra. Liliana Guzmán Terrones**

Con el objeto de evaluar la Sustentación de la Tesis, titulada:

"Influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma Inglés en los estudiantes del Primer Grado de Secundaria de la Institución educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024."

presentado por: **Dany Gaudia Main Bastanida**
con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de **Inglés**.

El Presidente del Jurado Evaluador, de conformidad al Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, procedió a autorizar el inicio de la sustentación.

Recibida la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado Evaluador, referentes a la exposición y al contenido final de la Tesis, luego de la deliberación respectiva, se considera: **APROBADO (X)** **DESAPROBADO ()**, con el calificativo de: **Caloroso (14)**
(Letras) (Números)

Acto seguido, el Presidente del Jurado Evaluador, informó públicamente el resultado obtenido por el sustentante.

Siendo las **10:00 AM** horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, **26** de **junio** del **2025**

Presidente

Secretario

Vocal

Asesor

DEDICATORIA

Con inmensa gratitud a Dios y a mi familia, por su amor infinito y por ser el sostén que me impulsa a seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

A Dios Todopoderoso, a mi querida familia y a mi asesora,
Dra. Liliana Guzmán Terrones

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. CAPÍTULO I.....	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Formulación del problema.....	7
1.2.1. Problema general.....	7
1.2.2. Problemas específicos	7
1.3. Justificación de la investigación	7
1.3.1. Teórica.....	7
1.3.2. Práctica	8
1.3.3. Metodológica.....	9
1.4. Delimitación de la investigación	9
1.4.1. Epistemológica	9
1.4.2. Espacial	10
1.4.3. Temporal	10
1.5. Objetivos de la investigación.....	10
1.5.1. Objetivo general	10
1.5.2. Objetivos específicos.....	10
CAPÍTULO II	12
1.6. Antecedentes de la investigación.....	12
1.6.1. Antecedentes internacionales	12
1.6.2. Antecedentes nacionales.....	14
1.6.3. Antecedentes locales	17
1.7. Marco teórico – Marco conceptual	20
1.7.1. Marco teórico	20
1.7.2. Marco conceptual	40
1.8. Definición de términos básicos.....	47
.....	48
CAPÍTULO III	49
1.9. Caracterización y contextualización de la investigación	49
1.10. Hipótesis de la investigación	49

1.10.1.	Hipótesis general	49
1.10.2.	Hipótesis específicas.....	49
1.11.	Variables de la investigación	49
1.11.1.	Identificación de variables.....	49
1.11.2.	Matriz de Operacionalización de variables.....	50
1.12.	Caracterización y contextualización de la I.E. donde se realiza la investigación	52
1.12.1.	Reseña histórica de la institución educativa	52
1.12.2.	Características demográficas y socioeconómicas	54
1.12.3.	Características culturales y ambientales	54
1.13.	Población y Muestra	55
1.13.1.	Población	55
1.13.2.	Muestra	55
1.14.	Unidad de análisis	56
1.15.	Métodos de investigación	56
1.16.	Enfoque de la investigación	56
1.17.	Tipos de investigación	57
1.18.	Diseño de investigación	57
1.19.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	58
1.19.1.	Técnicas	58
1.19.2.	Instrumentos	58
1.20.	Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	59
1.21.	Validez y Confiabilidad	59
1.21.1.	Validez.....	59
1.21.2.	Confiabilidad	60
2.	CAPÍTULO IV	61
2.1.	Análisis descriptivo	61
2.1.1.	Resultados de la Variable: Aprendizaje colaborativo	61
2.1.2.	Variable de la variable: Comprensión de textos del idioma inglés	70
2.2.	Análisis inferencial de la investigación	81
2.3.	Discusión y análisis	88
	CONCLUSIONES	93
	SUGERENCIAS	94

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS/APÉNDICES.....	101
APÉNDICES: Base de datos.....	113

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Síntesis de teorías implícitas según la noción de comprensión, lector y texto (Makuc & Larrañaga, 2013)	26
Tabla 2: Le gustaría se desarrolle el aprendizaje conformando equipos de manera habitual	48
Tabla 3: El aprendizaje colaborativo promueve la participación activa entre los integrantes de su equipo	49
Tabla 4: Le gustaría se desarrolle el aprendizaje conformando equipos de manera habitual	50
Tabla 5: Considera que el trabajo colaborativo aporta a su aprendizaje más que el aprendizaje individual.....	51
Tabla 6: Se cumple de manera efectiva y oportuna con las responsabilidades asignadas de cada integrante de su equipo.....	52
Tabla 7: Considera que se cumple oportunamente las responsabilidades del equipo durante el desarrollo de una actividad grupal.....	53
Tabla 8: Considera Ud. variadas propuestas con diferentes puntos de vista al realizar una actividad grupal	54
Tabla 9: Considera Ud. que la comunicación entre los integrantes del equipo mejora la realización de actividades educativas.....	55
Tabla 10: Considera que la organización del equipo facilitó su participación y expresión respecto al tema tratado	56
Tabla 11: Considera que el contexto de aprendizaje colaborativo tiene más aspectos positivos que negativos.....	57
Tabla 12: La población de..... aumenta cada vez más.....	58
Tabla 13: Cuál es el principal problema que deben resolver las familias que migran	59
Tabla 14: Marca la afirmación verdadera según el texto.	60
Tabla 15: Qué necesidad básica no se menciona en el texto.....	61
Tabla 16: Qué consecuencias trae consigo la concentración de la población en las ciudades.....	62
Tabla 17: A qué conclusión llegas a partir del texto	63
Tabla 18: Muchas personas migran del campo y de pequeños pueblos a.....	64
Tabla 19: La concentración de la población en las ciudades ocasiona	65

Tabla 20: Debido a que considera usted que en el censo de 1993 en el Perú habitaban 22 639 443 personas y en el censo del 2005, se tenía 27 219 264 habitantes.....	66
Tabla 21: Por qué la mayoría de los peruanos viven en las ciudades y cada vez son menos los que habitan en zonas rurales.....	67
Tabla 22: Prueba de normalidad (aceptación de validez respecto a las variables)	68
Tabla 23: Resultados descriptivos hipótesis general.....	69
Tabla 24: Análisis de correlación hipótesis general.....	70
Tabla 25: Modelo de regresión lineal para la hipótesis general.....	71
Tabla 26: Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 1	72
Tabla 27: Análisis de correlación hipótesis específica 1.....	73
Tabla 28: Modelo de regresión lineal para la hipótesis específica 1	74
Tabla 29: Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 2	75
Tabla 30: Análisis de correlación hipótesis específica 2.....	76
Tabla 31: Modelo de regresión lineal para la hipótesis específica 2.....	77
Tabla 32: Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 3	78
Tabla 33: Análisis de correlación de la hipótesis específica 3	79
Tabla 34: Modelo de regresión lineal para la hipótesis específica 3	80
Tabla 35: Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 4	81
Tabla 36: Análisis de correlación de la hipótesis específica 4.....	82
Tabla 37: Modelo de regresión lineal para la hipótesis específica 4.....	83
Tabla 38: Estadísticos descriptivos de la hipótesis específica 5	84
Tabla 39: Análisis de correlación de la hipótesis específica 5	85
Tabla 40: Modelo de regresión lineal para la hipótesis específica 5.....	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Distribución porcentual sobre le gustaría se desarrolle el aprendizaje conformando equipos de manera habitual	48
Figura 2: Distribución porcentual sobre el aprendizaje colaborativo promueve la participación activa entre los integrantes de su equipo	49
Figura 3: Distribución porcentual sobre le gustaría se desarrolle el aprendizaje conformando equipos de manera habitual	50
Figura 4: Distribución porcentual sobre considera que el trabajo colaborativo aporta a su aprendizaje más que el aprendizaje individual.....	51
Figura 5: Distribución porcentual sobre se cumple de manera efectiva y oportuna con las responsabilidades asignadas de cada integrante de su equipo.....	52
Figura 6: Distribución porcentual sobre considera que se cumple oportunamente las responsabilidades del equipo durante el desarrollo de una actividad grupal	53
Figura 7: Distribución porcentual sobre considera Ud. variadas propuestas con diferentes puntos de vista al realizar una actividad grupal	54
Figura 8: Distribución porcentual sobre considera Ud. que la comunicación entre los integrantes del equipo mejora la realización de actividades educativas	55
Figura 9: Distribución porcentual sobre considera que la organización del equipo facilitó su participación y expresión respecto al tema tratado	56
Figura 10: Distribución porcentual sobre considera que el contexto de aprendizaje colaborativo tiene más aspectos positivos que negativos.....	57
Figura 11: Distribución porcentual sobre la población aumenta cada vez más.....	58
Figura 12: Distribución porcentual sobre cuál es el principal problema que deben resolver las familias que migran	59
Figura 13: Distribución porcentual sobre marca la afirmación verdadera según el texto.....	60
Figura 14: Distribución porcentual sobre qué necesidad básica no se menciona en el texto	61
Figura 15: Distribución porcentual sobre qué consecuencias trae consigo la concentración de la población en las ciudades	62
Figura 16: Distribución porcentual sobre a qué conclusión llegas a partir del texto	63
Figura 17: Distribución porcentual sobre muchas personas migran del campo y de pequeños pueblos a.....	64

Figura 18: Distribución porcentual sobre la concentración de la población en las ciudades ocasiona.....	65
Figura 19: Distribución porcentual de debido a que considera usted que en el censo de 1993 en el Perú habitaban 22 639 443 personas y en el censo del 2005, se tenía 27 219 264 habitantes.	66
Figura 20: Distribución porcentual sobre Por qué la mayoría de los peruanos viven en las ciudades y cada vez son menos los que habitan en zonas rurales.	67

RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. La investigación se desarrolló utilizando el método hipotético-deductivo, nivel correlacional y tipo básico. La muestra estuvo compuesta por 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret en el año 2024. Se utilizó la técnica de la encuesta y se seleccionó un cuestionario como el instrumento adecuado para recopilar los datos necesarios. Para el análisis de los datos recopilados, se empleó el programa estadístico SPSS 27 en la prueba de hipótesis. Como conclusión general de este estudio se determinó que el aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión de textos del idioma inglés en los estudiantes de 1° Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. Corroborado mediante el análisis de regresión lineal, el cual indica que la variable "Aprendizaje colaborativo" explica el 65.2% de la variación en la "Comprensión de textos".

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, comprensión de textos del idioma inglés.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the influence of collaborative learning on the comprehension of English language texts in first grade secondary school students at the María de Nazaret Educational Institution, Cajamarca, 2024. The research was developed using the hypothetical-deductive method, correlational level and basic type. The sample was made up of 24 students from the first grade of secondary school at the María de Nazaret Educational Institution in the year 2024. The survey technique was used and a questionnaire was selected as the appropriate instrument to collect the necessary data. For the analysis of the collected data, the SPSS 27 statistical program was used in the hypothesis testing. As a general conclusion of this study, it was determined that collaborative learning significantly influences the understanding of English language texts in 1st Grade Secondary Education students of the María de Nazaret Educational Institution, Cajamarca, 2024. Corroborated through regression analysis linear, which indicates that the variable “Collaborative learning” explains 65.2% of the variation in “Text Comprehension”.

Key words: Collaborative learning, comprehension of English language texts.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, tuvo como objetivo determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes; así mismo se desarrolló utilizando el método hipotético-deductivo, con un nivel correlacional y tipo básica. Actualmente en Cajamarca, existe una creciente preocupación en el ámbito educativo sobre la eficacia de las estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje, especialmente en la comprensión de textos en inglés. Aunque las instituciones educativas han promovido el aprendizaje colaborativo como herramienta pedagógica, persisten dudas sobre su impacto real en el desarrollo de habilidades lingüísticas. El aprendizaje colaborativo se reconoce por fomentar la interacción y el intercambio de ideas entre estudiantes, facilitando la resolución de problemas. Sin embargo, su efectividad en la enseñanza del inglés no ha sido suficientemente explorada ni evaluada. Por otro lado, la comprensión de textos en inglés es crucial para el progreso académico y profesional en un mundo globalizado, pero muchos estudiantes enfrentan dificultades en esta área, afectando su desempeño académico y sus oportunidades futuras (Serrano, 2022).

El primer capítulo introduce el problema de investigación, se plantea la formulación del problema, se justifica el estudio, se define su alcance y se establecen los objetivos a alcanzar; el segundo capítulo examina el marco teórico de la investigación, incluyendo antecedentes a nivel internacional, nacional y local. También se exploran las bases conceptuales pertinentes sobre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico; del mismo modo en el tercer capítulo se describe la metodología utilizada en la investigación, abarcando la formulación de hipótesis, la operacionalización de variables, la caracterización de la

población y la muestra, el método y diseño del estudio, y los instrumentos de recolección de datos; referente al cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos a través del análisis e interpretación de las encuestas aplicadas, las cuales fueron el principal instrumento del estudio para determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. Además, se discuten los resultados y se extraen conclusiones basadas en los hallazgos, ofreciendo también recomendaciones para futuras investigaciones, junto con la bibliografía utilizada, apéndices y anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

A nivel mundial, la competencia en el idioma inglés se ha vuelto esencial tanto en el ámbito académico como profesional, dado que se estima que más del 50% de la población mundial tiene algún conocimiento de inglés, gracias a la creciente globalización y la interdependencia entre las economías y sociedades; el idioma inglés ha adquirido un estatus como el idioma predominante en la comunicación internacional, siendo utilizado en una amplia gama de campos que abarcan desde la ciencia y la tecnología hasta los negocios, la diplomacia y la cultura popular, aproximadamente el 80% de los contenidos disponibles en Internet están en inglés, lo que resalta aún más su importancia global, en este contexto, la habilidad en inglés no solo se considera una ventaja invaluable para el desarrollo personal y profesional, sino también un factor determinante para acceder a oportunidades educativas y laborales a escala global, con estudios que muestran que más del 90% de las empresas internacionales buscan candidatos que dominen este idioma. (Chávez et al., 2019).

Sin embargo, a pesar de la reconocida importancia del inglés, la enseñanza tradicional de este idioma ha sido objeto de críticas en los últimos tiempos. En muchos casos, esta metodología se ha centrado en la memorización y repetición de vocabulario y estructuras gramaticales, con una atención limitada a las habilidades comunicativas prácticas como la comprensión auditiva, la expresión oral y, especialmente, la comprensión de textos escritos. Diversos estudios han evidenciado que este enfoque tradicional puede resultar insuficiente para lograr un dominio efectivo del idioma, especialmente en lo que respecta a la comprensión de textos. La simple memorización de palabras y reglas gramaticales no garantiza la capacidad de comprender y analizar

textos escritos en inglés de manera significativa. La comprensión de textos implica no solo descifrar palabras y estructuras gramaticales, sino también inferir significados, identificar ideas principales y secundarias, comprender la intención del autor y contextualizar la información dentro de un marco más amplio (Peña, 2019).

En la realidad peruana, el aprendizaje colaborativo emerge como una opción prometedora en la enseñanza, reflejando la creciente percepción de que el aprendizaje se nutre no solo de esfuerzos individuales, sino también de interacciones sociales y colaborativas, según un estudio reciente, más del 70% de los educadores consideran que el aprendizaje colaborativo tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, esta metodología se apoya en la premisa de que los estudiantes pueden alcanzar una comprensión más profunda cuando trabajan en conjunto en lugar de manera independiente, de hecho, se ha demostrado que los estudiantes que participan en actividades colaborativas pueden aumentar su comprensión de los temas en un 30 a 40% en comparación con los que trabajan de manera aislada. Al fomentar la colaboración entre los estudiantes, el aprendizaje colaborativo estimula interacciones activas y facilita la libre circulación de ideas, lo que propicia debates constructivos y la solución conjunta de problemas, además de elevar la comprensión de los temas, este enfoque también impulsa el desarrollo de competencias sociales, tales como trabajo en equipo, comunicación efectiva y habilidades para resolver conflictos y negociar, según diversas encuestas, el 85% de las empresas valoran las habilidades de colaboración como fundamentales en los nuevos empleados, en última instancia, el aprendizaje colaborativo no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también equipa a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real, donde la colaboración y la cooperación son esenciales para el éxito (Sánchez, 2019).

En Cajamarca, se nota una inquietud creciente en el ámbito educativo acerca de la eficacia de las estrategias pedagógicas empleadas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el área del idioma inglés y la comprensión de textos. Según estudios recientes, más del 60% de los docentes en la región expresan dudas sobre la efectividad de las metodologías tradicionales para enseñar inglés, aunque las instituciones educativas han intentado promover el aprendizaje colaborativo como herramienta pedagógica, persiste la duda sobre su verdadero impacto en el desarrollo de habilidades lingüísticas, especialmente en la comprensión de textos en inglés; de acuerdo con una investigación en educación, el 55% de los estudiantes que participan en actividades colaborativas muestran una mejora significativa en la comprensión lectora, pero este porcentaje varía considerablemente según el contexto y la implementación de las estrategias, por un lado, el aprendizaje colaborativo se ha reconocido por fomentar la interacción entre estudiantes, facilitando el intercambio de ideas y la resolución de problemas; sin embargo, su aplicación y efectividad en el contexto de la enseñanza del inglés aún no se han explorado ni evaluado suficientemente, de hecho, solo el 40% de las instituciones educativas en Cajamarca han implementado programas sistemáticos de aprendizaje colaborativo con un enfoque específico en la mejora del inglés y la comprensión lectora, para ello se utilizó un cuestionario con el fin de obtener información sobre las metodologías empleadas en sus aulas y la percepción de la eficacia del aprendizaje colaborativo; además, se aplicó una prueba de comprensión lectora a los estudiantes para evaluar su nivel de comprensión, los resultados obtenidos de estos instrumentos permitieron obtener datos cualitativos y cuantitativos sobre la relación entre las estrategias colaborativas y el rendimiento en comprensión de textos en inglés.

Por otro lado, la comprensión de textos en inglés es esencial para el progreso académico y profesional en un mundo globalizado, pero muchos estudiantes enfrentan desafíos en esta área, lo

que puede perjudicar su desempeño académico y sus oportunidades futuras. Ante esta situación, surge la necesidad de investigar la relación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión de textos en inglés en el contexto educativo, con el fin de comprender cómo la implementación efectiva de estrategias de aprendizaje colaborativo puede influir en el desarrollo de habilidades de comprensión de textos en inglés, identificando posibles desafíos y áreas de mejora en este proceso (Serrano, 2022).

En la Institución Educativa María de Nazaret - Cajamarca, hay una creciente preocupación sobre la baja comprensión de textos en inglés entre los estudiantes de primer grado de secundaria, a pesar de los esfuerzos por parte de los docentes para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes, la dificultad en la interpretación y análisis de textos en inglés sigue siendo una barrera importante; en este contexto, el aprendizaje colaborativo ha sido propuesto como una estrategia pedagógica que podría favorecer la comprensión lectora, ya que fomenta la interacción, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas, sin embargo, la efectividad de este enfoque en el contexto específico de la enseñanza del inglés en esta institución no ha sido suficientemente evaluada; aunque el aprendizaje colaborativo ha demostrado ser exitoso en otros contextos educativos, en la Institución Educativa María de Nazaret persiste la duda sobre su verdadero impacto en el desarrollo de habilidades lingüísticas, especialmente en la comprensión de textos en inglés, esta falta de investigación sobre la aplicación y los resultados del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos en inglés en este entorno escolar plantea la necesidad de una evaluación más detallada sobre cómo este enfoque puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes en el área del idioma inglés.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024?

1.2.2. Problemas específicos

PE1: ¿Cuál es el nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, antes de la aplicación del aprendizaje colaborativo?

PE2: ¿Cómo aplicar el aprendizaje colaborativo para mejorar la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024?

PE3: ¿Cuál es el nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, después de la aplicación del aprendizaje colaborativo?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Teórica

La justificación teórica para explorar las variables de aprendizaje colaborativo y comprensión de textos en inglés se sustenta en diversas corrientes pedagógicas y teorías del aprendizaje. Por un lado, el aprendizaje colaborativo, respaldado por la teoría socioconstructivista, postula que el conocimiento se construye a través de la interacción social y la colaboración entre individuos, lo que ha demostrado mejorar la comprensión del material

y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Por otro lado, la comprensión de textos en inglés es vital en un mundo globalizado, donde el inglés es prevalente en ámbitos académicos y profesionales. La teoría sociocultural de Vygotsky sugiere que el lenguaje y la comprensión de textos están vinculados al desarrollo cognitivo, mientras que la teoría del procesamiento de la información destaca la importancia de las estrategias de comprensión lectora. Investigar la relación entre aprendizaje colaborativo y comprensión de textos en inglés en Cajamarca proporcionará información valiosa sobre cómo mejorar las habilidades lingüísticas y la comprensión lectora en un entorno multicultural. Este estudio puede influir en prácticas educativas más efectivas y en el diseño de intervenciones pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas.

1.3.2. Práctica

La razón práctica para explorar las variables de aprendizaje colaborativo y comprensión de textos en inglés en Cajamarca se fundamenta en la urgencia de elevar el estándar educativo y equipar a los estudiantes para enfrentar un entorno globalizado y competitivo. El aprendizaje colaborativo se destaca como una estrategia didáctica valiosa para cultivar habilidades de trabajo en equipo, intercambio de ideas y resolución de problemas, competencias cruciales tanto en el ámbito educativo como laboral. Evaluar su influencia en la comprensión de textos en inglés permitirá discernir cómo esta técnica puede robustecer las aptitudes lingüísticas y facilitar la comprensión y comunicación en un segundo idioma. Por otra parte, la habilidad de entender textos en inglés resulta vital para acceder a información, prosperar académicamente y aprovechar oportunidades laborales en un contexto globalizado. Entender cómo el aprendizaje colaborativo incide en la comprensión de textos en inglés posibilitará el diseño de estrategias educativas más efectivas y centradas en las necesidades específicas de los

estudiantes de Cajamarca, potencialmente conduciendo a mejoras en el rendimiento académico, mayores opciones de empleo y una mayor participación en la comunidad global. En resumen, abordar estas variables desde una óptica práctica podría representar una contribución significativa para elevar la calidad educativa y promover el desarrollo holístico de los estudiantes en Cajamarca.

1.3.3. Metodológica

La metodología aplicada permitirá en esta investigación aporta a la orientación de nuevas investigaciones de tipo correlacional. Asimismo, la razón fundamental para investigar las variables de aprendizaje colaborativo y comprensión de textos en inglés en Cajamarca reside en la necesidad de aplicar metodologías adecuadas que permitan explorar de manera sistemática y exhaustiva la relación entre ambos aspectos en este contexto específico. Dado que tanto el aprendizaje colaborativo como la comprensión de textos son conceptos complejos que abarcan diversas dimensiones, es esencial utilizar enfoques mixtos que combinen métodos cualitativos y cuantitativos, como encuestas, entrevistas, observaciones en el aula y análisis de contenido. Esto garantizará una comprensión completa de cómo el aprendizaje colaborativo incide en la comprensión de textos en inglés. Además, se hace imperativo diseñar instrumentos de evaluación fiables y válidos que permitan medir la efectividad del aprendizaje colaborativo y el nivel de comprensión de textos en inglés de los estudiantes.

1.4. Delimitación de la investigación

1.4.1. Epistemológica

En cuanto a la delimitación epistemológica este estudio se fundamenta en un enfoque crítico y reflexivo con el fin de ahondar en los aspectos teóricos, siempre en

búsqueda de la excelencia educativa, promoviendo un conocimiento riguroso que invite a la reflexión crítica.

1.4.2. Espacial

La investigación se desarrollará en el distrito de Cajamarca; con los estudiantes del 1° Grado de la Institución Educativa María de Nazaret, en el que se trabajará el aprendizaje colaborativo para que los estudiantes mejoren su capacidad sobre la comprensión de textos del idioma inglés.

1.4.3. Temporal

La investigación se realizará desde marzo hasta junio del año 2024. En este espacio de tiempo se desarrollarán todos los procesos de la investigación con respecto al aprendizaje colaborativo y la comprensión de textos del idioma inglés.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.

1.5.2. Objetivos específicos

OE1. Determinar el nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, antes de la aplicación del aprendizaje colaborativo.

OE2. Aplicar el aprendizaje colaborativo para mejorar la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.

OE3. Determinar el nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, después de la aplicación del aprendizaje colaborativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1.6. Antecedentes de la investigación

1.6.1. Antecedentes internacionales

Pérez et al. (2024) en su Artículo Científico titulado Aprendizaje colaborativo y enseñanza del inglés como idioma extranjero, presentado ante la Revista Colomb. Appl. Linguist., tuvo como objetivo determinar cómo influye el Aprendizaje colaborativo en la enseñanza del inglés. Los resultados muestran que el aprendizaje colaborativo es una estrategia pedagógica efectiva en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas y promueve la interacción entre los estudiantes, un 93.60% de los estudiantes destacaron los beneficios del aprendizaje colaborativo, evidenciando una percepción mayoritaria favorable hacia el aprendizaje en grupo, destacando su capacidad para mejorar la interacción, la comprensión y la producción oral del idioma, además, se observó que las estrategias cooperativas, como el trabajo en parejas o pequeños grupos, fomentan un entorno de aprendizaje más inclusivo y participativo, lo que contribuye al desarrollo de una mayor confianza en el uso del idioma, a pesar de los beneficios, algunos participantes expresaron que el aprendizaje individual también tiene su valor, especialmente cuando existen diferencias en niveles de conocimiento y habilidades entre los estudiantes, lo que sugiere que una combinación de ambos enfoques podría ser más efectiva, los datos obtenidos subrayan la importancia de la cooperación como un factor clave en la mejora de las habilidades lingüísticas en el aula de inglés.

Bernal (2019) en su tesis de Licenciatura denominada *El trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés, presentada ante la Universidad Libre de Colombia*, tuvo como objetivo determinar el efecto de la aplicación del trabajo cooperativo en la comprensión oral. En cuanto a la metodología, se empleó el enfoque de investigación, acción y el tipo de análisis mixto, mediante los cuales llega a una indagación reflexiva sobre las situaciones educativas para mejorar la práctica con el uso de instrumentos de recolección de datos de tipo cualitativo y cuantitativo. Los resultados muestran un aumento significativo en la comprensión oral de los estudiantes, con una mejora del 30% en las habilidades auditivas, además, se evidenció una mejora notable en la formación de grupos de trabajo y en la interacción dentro del aula, ya que un 80% de los estudiantes reportaron sentirse más cómodos y activos durante las actividades grupales, lo que contribuyó a una mayor participación y colaboración; a pesar del éxito de la metodología, se reconoció que más sesiones podrían haber optimizado aún más los resultados, ya que un análisis posterior sugirió que la frecuencia y la extensión de las actividades colaborativas tienen un impacto directo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, los objetivos establecidos al inicio del estudio se cumplieron satisfactoriamente, utilizando métodos mixtos de recolección de datos y técnicas como el jigsaw para promover el aprendizaje colaborativo.

Salas (2019) en su Artículo Científico titulado *El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica*, presentada ante la Revista Educación, tuvo como objetivo determinar cómo la estrategia didáctica, producto de la experiencia vivida, impacta en el curso de docencia universitaria de la Universidad de Costa Rica por parte de un profesor del curso de Comunicación Oral. Los resultados muestran que el aprendizaje colaborativo en la enseñanza

del idioma ha demostrado ser altamente efectivo, respaldado por diversas investigaciones estadísticas que subrayan sus beneficios, se muestra que los estudiantes que participaron en actividades colaborativas mejoraron entre un 20-25% sus habilidades lingüísticas, especialmente en la comprensión y producción del idioma, el 85% de los estudiantes que trabajaron en entornos colaborativos reportaron sentirse más motivados y comprometidos con su aprendizaje, en comparación con aquellos que recibieron métodos tradicionales, en cuanto a la confianza en el uso del idioma, un 78% de los estudiantes participantes, afirmaron sentirse más seguros al expresarse, lo que demuestra el impacto positivo de la interacción constante con sus compañeros, además, un 40% de los estudiantes en entornos colaborativos, experimentaron niveles significativamente más bajos de ansiedad al hablar en comparación con solo un 20% de los estudiantes que trabajaron de manera individual; estos datos reflejan cómo el trabajo en equipo no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también fomenta la autonomía, fortalece la cooperación entre estudiantes y genera un ambiente de aprendizaje más relajado, inclusivo y efectivo.

1.6.2. Antecedentes nacionales

Alarcon (2023) en su tesis de Maestría titulada *Metodología Flipped classroom y aprendizaje colaborativo del idioma inglés en estudiantes de una institución educativa de Villa El Salvador, 2023*, presentada ante la Universidad César Vallejo, tuvo como objetivo determinar la relación entre la metodología flipped Classroom y el aprendizaje colaborativo. En cuanto a la metodología el tipo de investigación básica, enfoque cuantitativo, nivel correlacional, diseño no experimental. Los resultados obtenidos revelan una relación positiva significativa entre la enseñanza invertida y el aprendizaje cooperativo del idioma inglés. El 85% de los estudiantes

mostró una alta satisfacción con este enfoque, destacando que les permitió colaborar activamente y asumir un papel más participativo en su propio aprendizaje. Además, se encontraron mejoras notables en diversas habilidades lingüísticas, el 92% de los estudiantes reportaron avances en su capacidad para comunicarse oralmente en inglés, el 90% mejoró su comprensión y lectura de textos escritos, y el 88% mostró un aumento en su habilidad para escribir diferentes tipos de textos en inglés, estos datos sindicanque tanto la enseñanza invertida como el aprendizaje cooperativo tienen un impacto positivo en el desarrollo integral de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Santiago, et al. (2023), en su Artículo Científico titulado El aprendizaje colaborativo y la comprensión de textos en idiomas extranjeros, presentado ante la Revista Propuestas Educativas, tuvo como objetivo analizar la relación entre el aprendizaje colaborativo y la habilidad para la comprensión de textos en idiomas extranjeros. La investigación propuso un enfoque cuantitativo. Los resultados muestran que el aprendizaje colaborativo tiene un impacto positivo en la comprensión de textos en inglés entre los estudiantes, aproximadamente el 70% de los estudiantes que participaron activamente en actividades colaborativas experimentaron mejoras significativas en sus habilidades de comprensión de textos, lo que resalta la efectividad de este enfoque para fomentar el aprendizaje en grupo y el intercambio de conocimientos, no obstante, se observó que un 40% de los estudiantes no lograron avances sustanciales en la comprensión de textos debido a una base insuficiente en el idioma, lo cual indica que el aprendizaje colaborativo no puede compensar completamente las deficiencias en el dominio básico del inglés, del mismo modo el impacto del aprendizaje colaborativo fue mucho más pronunciado, alcanzando un 80% de los estudiantes, quienes mostraron avances notables en la capacidad de identificar ideas principales, seleccionar información clave y aplicar

vocabulario y estructuras gramaticales de manera más efectiva, este hallazgo sugiere que el aprendizaje colaborativo tiene un impacto más profundo en los estudiantes que ya tienen una base sólida en el idioma, y subraya la importancia de fortalecer las competencias lingüísticas para maximizar los beneficios de este enfoque pedagógico en todos los niveles de aprendizaje.

Falcon (2021) en su tesis de Maestría titulada *Estrategia metodológica para el interés por el aprendizaje del inglés en los estudiantes de Administración de una Universidad Privada de Lima*, presentada ante la Universidad San Ignacio de Loyola, tuvo como objetivo diseñar una estrategia metodológica para contribuir al desarrollo del interés por el aprendizaje. Respecto a la metodología empleada está enmarcada en el paradigma sociocrítico interpretativo, con un enfoque cualitativo y se materializa en una investigación educacional de tipo aplicada. Los resultados muestran que se alcanzaron los objetivos planteados mediante el proceso investigativo, que incluyó la sistematización del marco teórico, el diagnóstico de campo y la modelación de la estrategia metodológica, aproximadamente el 80% de los participantes en el estudio pudieron identificar las categorías influyentes en el problema y la estrategia diseñada para fomentar el interés en el aprendizaje del inglés fue bien recibida, la sistematización teórica y didáctica se cumplió satisfactoriamente, con un 90% de los docentes involucrados en el proceso de formación mostrando una comprensión profunda del problema y una disposición para proyectar acciones para su transformación; sin embargo, el proceso de diagnóstico reveló que un 70% de los docentes carecían de una preparación teórica y didáctica adecuada, lo que afectó negativamente el interés de los estudiantes por aprender inglés. Este hallazgo subraya la necesidad urgente de fortalecer la formación docente para mejorar el interés y los resultados de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera.

De la vega (2019) en su tesis de Segunda Especialidad titulada *Aprendizaje del idioma inglés aplicando metodología blended en estudiantes de la I. E. Las Capullanas, Sullana-Piura*, presentada ante la Universidad Nacional Federico Villareal, tuvo como objetivo evaluar la aplicación de la metodología Blended en la comprensión de textos en el idioma inglés en los estudiantes. En cuanto a la metodología es de tipo descriptivo. Los resultados muestran que el estudio revela que la metodología Blended es altamente efectiva para mejorar tanto la comprensión de textos en inglés como la comprensión auditiva de los estudiantes de la Institución Educativa; aproximadamente el 85% de los estudiantes experimentaron una mejora significativa en su capacidad para comprender textos escritos en inglés, lo que indica un avance notable en sus niveles de competencia, se estableció una correlación positiva del 75% entre la implementación de esta metodología y el progreso observado en la comprensión de textos, lo que resalta el impacto directo de esta estrategia en el rendimiento de los estudiantes, además, el 80% de los estudiantes mostraron una mejora considerable en su comprensión auditiva, lo que subraya la efectividad integral de la metodología Blended en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

1.6.3. Antecedentes locales

Espino (2023) en su tesis de Doctorado titulada *El uso de las aplicaciones móviles como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de III ciclo de la Especialidad de Inglés-Español de la Universidad Nacional de Cajamarca*, presentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo determinar la influencia del uso de las aplicaciones móviles. En cuanto a la metodología es de enfoque cuantitativa, de tipo descriptiva y cuenta con un diseño transversal, pre experimental. Los

resultados muestran que el uso de aplicaciones móviles como estrategia didáctica mejora significativamente el aprendizaje del inglés entre los estudiantes, se observó un aumento considerable en las habilidades de expresión escrita, oral, comprensión auditiva y lectura, con un incremento promedio del rendimiento del 43%, en términos específicos, el 85% de los estudiantes mejoraron sus habilidades de expresión escrita, mientras que un 78% mostraron avances en la comprensión auditiva, en cuanto a la expresión oral, un 72% de los estudiantes reportaron una mejora, y el 80% evidenció un progreso notable en la lectura. Antes de la implementación de esta estrategia, los estudiantes mostraban deficiencias en estas habilidades; después de su aplicación, se evidencia un desempeño alto en las pruebas de desarrollo del inglés como segunda lengua, con un incremento general del 43% en su rendimiento.

Neyra (2023) en su tesis de Maestría titulada *Actividades interactivas para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del Cuarto grado “B” de educación secundaria de la Institución Educativa “Señor de los Milagros” de Negropampa - Chota, 2019*, presentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo determinar la influencia de la aplicación de las actividades interactivas. Respecto a la metodología este estudio tiene el método científico, con un diseño experimental. Los resultados muestran que la implementación de actividades interactivas ha tenido un impacto significativo en la mejora de la expresión oral de los estudiantes, se evidenció una mejora considerable en la fluidez, vocabulario y pronunciación, con un aumento del 65% de los estudiantes ubicados en los niveles de proceso y logro después de la implementación de las estrategias de enseñanza en el idioma inglés, en términos específicos, el 70% de los estudiantes mostraron un incremento en su fluidez al hablar, el 60% mejoraron notablemente su vocabulario, y el 55% evidenciaron una pronunciación más clara y

precisa, esto refleja un progreso significativo en las habilidades orales de los estudiantes, demostrando la efectividad de las actividades interactivas en su aprendizaje del inglés.

Coronado (2020) en su tesis de Licenciatura titulada *Aplicación de un Programa de Intervención Pedagógica para el desarrollo de capacidades en el área de inglés de los estudiantes del 5º grado de Educación Secundaria del Colegio “Jorge Chávez Dartnell”, Chuyabamba - Chota, Año 2019*, presentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo determinar la influencia de la aplicación de un programa de intervención. En cuanto a la metodología es Explicativo. Los resultados muestran que la investigación concluye que la implementación del proyecto ha contribuido al desarrollo de las tres habilidades del idioma inglés entre los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria, se ha observado una mejora significativa en el aprendizaje del idioma, demostrada por el desarrollo sin inconvenientes de las sesiones de aprendizaje mediante la aplicación de módulos específicos, además se evidencia un aumento en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, gracias a la intervención pedagógica contextualizada, la cual se percibe como una estrategia enriquecedora y motivadora para el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando una disposición más favorable hacia el aprendizaje del idioma.

1.7. Marco teórico – Marco conceptual

1.7.1. Marco teórico

1.7.1.1. Teoría sobre aprendizaje colaborativo

a) La teoría del conflicto sociocognitivo

La teoría del conflicto sociocognitivo se enmarca dentro de lo que la Escuela de Psicología Social de Ginebra ha denominado "paradigma interaccionista de la inteligencia". Esta perspectiva, derivada críticamente del pensamiento piagetiano, se podría etiquetar como neo-piagetismo, a pesar de que su énfasis en la interacción sociocognitiva la aproxima a la perspectiva vygotskiana y la posiciona como un enfoque socioconstructivista (Dillenbourg et al., 1996). Según esta teoría, el conflicto sociocognitivo es el factor crucial para el desarrollo intelectual, manifestándose especialmente en contextos de cooperación entre pares. La presencia de múltiples perspectivas en estas situaciones, siempre que sean intrínsecamente conflictivas y generen un desacuerdo social explícito, facilita la descentración cognitiva del individuo y, por ende, su progreso intelectual. (Citado en Roselli, 2016, pp. 1-32)

Para la Escuela de Psicología Social de Ginebra, la noción de conflicto cognitivo que impulsa el progreso operacional se considera principalmente como un fenómeno social, ya que se desarrolla en un contexto de interacción cooperativa con otros individuos. Antes de ser un proceso individual, el conflicto se entiende como un fenómeno social. Es a través de este conflicto que el sujeto puede trascender su egocentrismo cognitivo, es decir, su tendencia a centrarse exclusivamente en sus propios esquemas mentales preexistentes. Solo al considerar las perspectivas de los demás, el sujeto puede ajustar y modificar sus propios esquemas mentales. Este proceso no implica

un conocimiento estático, sino más bien una negociación activa con otros individuos para alcanzar algún tipo de consenso. (Citado en Roselli, 2016, pp. 1-32)

A partir de lo mencionado, el aprendizaje colaborativo se convierte en un escenario ideal para que los estudiantes experimenten el conflicto sociocognitivo; el conflicto sociocognitivo se refiere a la discrepancia entre diferentes perspectivas o esquemas mentales, que, al ser confrontados en una situación de cooperación entre pares, fomenta el desarrollo cognitivo, es decir, cuando los estudiantes trabajan juntos para comprender un texto en inglés, pueden tener diferentes interpretaciones, enfoques o maneras de entender el material, lo que genera un desacuerdo social explícito, este desacuerdo no es un obstáculo, sino que se convierte en una herramienta crucial para el aprendizaje, ya que desafía las ideas preconcebidas de los estudiantes y los obliga a considerar las perspectivas de sus compañeros. De acuerdo con la teoría, el conflicto en este contexto permite que los estudiantes trasciendan su egocentrismo cognitivo: es decir, dejan de centrarse únicamente en sus propios esquemas mentales sobre el texto y se abren a las interpretaciones de los demás este proceso de negociación cognitiva puede implicar que los estudiantes ajusten y modifiquen sus propios esquemas, lo que mejora su comprensión y adaptación a nuevas ideas presentadas por otros miembros del grupo. Así, el conflicto sociocognitivo fomenta la descentración cognitiva, un proceso en el cual los estudiantes son capaces de considerar otros puntos de vista, lo que facilita la construcción activa de conocimiento, en el caso de la comprensión de textos en inglés, esto puede implicar que los estudiantes debatan sobre el significado de palabras, la estructura gramatical de las oraciones o el contexto cultural del texto, este tipo de interacción no solo mejora su comprensión lectora, sino que también impulsa su

desarrollo cognitivo, al permitirles ajustarse a nuevas perspectivas y cuestionar sus propias ideas.

b) La teoría de la intersubjetividad.

Según Vigotsky, los procesos interpsicológicos se desarrollan antes que los procesos intrapsicológicos, lo que implica que la conciencia individual surge y se desarrolla a través de la interacción comunicativa con otros individuos. La interacción social primaria es crucial porque a través de ella se internalizan los instrumentos y símbolos culturales. La mediación semiótica o cultural desempeña un papel fundamental en todas las actividades humanas, ya sea en el ámbito físico o social. Por lo tanto, para esta corriente, la interacción con los demás y la reflexión individual son esencialmente dialógicas, mediadas por el lenguaje y otros sistemas simbólicos. La conciencia como fenómeno intrapsicológico surge de la intersubjetividad, entendida como comunicación mediada, lo que refleja la "ley genética general del desarrollo cultural" de Vigotsky, donde lo interpsicológico precede a lo intrapsicológico. (Citado en Roselli, 2016, pp. 1-32)

En la comprensión de textos en inglés, la interacción social se convierte en un medio esencial para la internalización de conceptos y habilidades, a través de la discusión en grupo, los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus interpretaciones del texto, de clarificar términos o ideas complejas y de resolver desacuerdos sobre el significado del texto, este proceso es mediado por el lenguaje, que actúa como una herramienta clave para la construcción de significados compartidos. Por ejemplo, al debatir sobre el significado de una palabra o de una expresión en inglés, los estudiantes no solo comprenden mejor el texto, sino que también desarrollan sus habilidades cognitivas, ya que están construyendo significados de manera colaborativa. Además, según la ley

genética general del desarrollo cultural de Vygotsky, lo interpsicológico (social) precede a lo intrapsicológico (individual), esto implica que la conciencia de los estudiantes sobre el texto en inglés (por ejemplo, sus pensamientos sobre el contenido, la estructura y el contexto) se forma inicialmente en un nivel social: a través de la interacción con otros. Posteriormente, esa comprensión se internaliza y se convierte en un proceso más individual, dentro de la mente del estudiante. En este sentido, la teoría de la intersubjetividad resalta que el aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes externalicen sus ideas (compartiéndolas con otros) para luego internalizarlas de manera más sólida; la mediación cultural, en este caso representada por el lenguaje y las interacciones durante la actividad colaborativa, es fundamental para este proceso, por ejemplo, los estudiantes que discuten en grupo sobre cómo interpretar un pasaje de un texto en inglés están utilizando el lenguaje como mediador para desarrollar su comprensión del texto y, a su vez, están enriqueciendo su propio conocimiento.

c) La Teoría de la Cognición Distribuida.

Esta corriente es notablemente diversa y, por lo tanto, no da lugar a una teoría unificada en el sentido estricto. Tampoco cada autor que se adscribe a esta perspectiva desarrolla una formulación teórica sistemática. De hecho, el enfoque se caracteriza más por su intención descriptiva y pragmática que por su carácter explicativo. La heterogeneidad de esta corriente abarca desde posturas muy afines al enfoque sociocultural (como las de Cole y Engeström) y a la cognición situada (como la de Lave y Suchman), hasta aquellas más cercanas a los modelos sistémicos de procesamiento cognitivo social (como las de Hutchins y Dillenbourg). El concepto de cognición distribuida surge como una postura crítica dentro de la psicología cognitiva y, más

ampliamente, de la ciencia cognitiva. La idea fundamental es que el procesamiento de la información a escala humana no es exclusivamente individual, mental o interno. La cognición humana está arraigada en el contexto social y cultural en el que se produce, lo que se conoce como cognición situada. Por lo tanto, el funcionamiento cognitivo no debe entenderse en términos de conciencia individual, sino como "distribuido" en el entorno de herramientas y agentes sociales participantes. Esto implica que el grupo puede ser considerado una unidad de funcionamiento cognitivo, es decir, un sistema cognitivo. Además, este sistema incluye tecnologías e instrumentos concurrentes como elementos del sistema, no solo como contexto externo. Según Perkins (2001), "el entorno es verdaderamente una parte del pensamiento". Por lo tanto, es válido afirmar, por ejemplo, que un alumno piensa con y a través de su cuaderno. (Citado en Roselli, 2016, pp. 1-32)

En aprendizaje colaborativo, esto sugiere que los estudiantes piensan y comprenden juntos, utilizando el entorno y las herramientas disponibles como extensiones de su cognición, por ejemplo, al trabajar en grupo para comprender un texto en inglés, los estudiantes no solo están procesando información mentalmente, sino que también están utilizando recursos compartidos, como diccionarios, anotaciones, o incluso discusiones grupales, que funcionan como mediadores en el proceso cognitivo; estos recursos amplían y distribuyen las capacidades cognitivas de los estudiantes, permitiendo que cada uno de ellos utilice herramientas externas o el conocimiento colectivo del grupo para llegar a una comprensión común del texto; la cognición distribuida también implica que el grupo actúa como una unidad cognitiva, en lugar de ver a cada estudiante como un individuo aislado que procesa información por su cuenta, se considera que el grupo, como colectivo, es un sistema cognitivo, en este sistema, los estudiantes no solo comparten ideas verbalmente, sino que también utilizan el entorno, las herramientas y

las interacciones sociales para resolver problemas y comprender mejor el contenido, por ejemplo, si un estudiante no entiende el significado de una palabra en inglés, otro miembro del grupo puede ayudarle a través de una explicación, ejemplo o el uso de un recurso externo como un traductor digital, este intercambio de conocimientos y el uso compartido de herramientas permite que la cognición se distribuya entre los miembros del grupo y las herramientas, mejorando la comprensión del texto. Además, el entorno, como los materiales de lectura, las anotaciones, los dispositivos electrónicos, e incluso las formas de organización del trabajo (por ejemplo, el uso de esquemas o mapas conceptuales), no solo sirven como contexto, sino como componentes activos del proceso cognitivo, como señala Perkins, el entorno es parte del pensamiento, lo que significa que los estudiantes “piensan con” y “a través de” las herramientas y recursos que tienen a su disposición, como su cuaderno, el diccionario o los dispositivos electrónicos.

1.7.1.2. Teoría de la interdependencia social de Johnson & Johnson

La Teoría de la Interdependencia Social de Johnson & Johnson fundamente sobre la consolidación del aprendizaje colaborativo como estrategia pedagógica. Sostienen que la cooperación estructurada, entre estudiantes, promueve un aprendizaje más profundo y significativo. Sus experiencias demostraron que, frente a métodos competitivos o individualistas, el trabajo colaborativo favorece tanto el rendimiento académico como el desarrollo de habilidades sociales, siendo un modelo ampliamente aplicado en diferentes niveles educativos (Johnson & Johnson, 2009).

El elemento central del modelo es la interdependencia positiva, entendida como la percepción de que el éxito de cada miembro del grupo está ligado al éxito de los demás. Esta condición impulsa a los estudiantes a apoyarse, compartir recursos y motivarse mutuamente para alcanzar metas comunes. De esta manera, se fomenta un sentido de corresponsabilidad que trasciende el esfuerzo individual y potencia la construcción colectiva del conocimiento (Johnson & Johnson, 1999).

Otro principio esencial es la responsabilidad individual y grupal. Si bien el trabajo es compartido, cada estudiante debe aportar activamente y demostrar dominio personal de los contenidos. Esto evita la dependencia excesiva de unos pocos integrantes y garantiza que todos participen de manera equitativa en el logro de los objetivos. Para Johnson y Johnson, este equilibrio asegura tanto el progreso personal como el colectivo, fortaleciendo la equidad dentro del grupo (Slavin, 2014).

El enfoque teórico resalta también la necesidad de la interacción promotora cara a cara, en la que los estudiantes dialogan, explican conceptos y retroalimentan las ideas de sus compañeros (Johnson & Johnson, 1999). Esta práctica no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también estimula el desarrollo de habilidades comunicativas, pensamiento crítico y resolución de problemas. Así, el aula se convierte en un espacio de intercambio activo y de co-construcción del aprendizaje (Gillies, 2016).

Johnson & Johnson (1999) subrayan que el aprendizaje colaborativo requiere de habilidades interpersonales como la escucha activa, la empatía y la resolución de conflictos, fundamentales para mantener la cohesión del grupo. Además, el procesamiento grupal permite a los estudiantes reflexionar sobre la calidad de su

cooperación, identificar fortalezas y áreas de mejora, y diseñar estrategias para trabajar de manera más efectiva en el futuro (Johnson et al, 2013).

En conclusión, esta teoría establece respalda el aprendizaje colaborativo, el cual se sustenta en cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal. Al aplicarse en el aula, este modelo no solo contribuye al logro académico, sino también al desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para desenvolverse en entornos sociales y profesionales donde la cooperación es clave (Johnson & Johnson, 2009).

1.7.1.3. Teoría de la Cognición Distribuida de Salomon

La Teoría de la Cognición Distribuida, planteada por Salomon (1993), sostiene que el conocimiento no se encuentra limitado a la mente individual, sino que se distribuye entre las personas, las herramientas y el contexto cultural. En la educación secundaria, esta visión resulta clave porque los estudiantes comienzan a interactuar de manera más compleja con sus pares, docentes y recursos tecnológicos, construyendo aprendizajes que emergen de la cooperación y el uso compartido de materiales.

Un aspecto central de esta teoría es que el aprendizaje trasciende las capacidades individuales. Los estudiantes logran mejores resultados cuando trabajan en grupo y distribuyen funciones, ya que cada miembro aporta un conocimiento parcial que se integra en una comprensión más completa. En la secundaria, esto puede observarse en proyectos grupales, donde los alumnos diseñan investigaciones, organizan datos y presentan conclusiones que difícilmente alcanzarían solos (Salomon, 1997).

Las herramientas cognitivas representan otro eje de la cognición distribuida. Estas herramientas, que pueden ser digitales como plataformas virtuales, o conceptuales como esquemas y mapas mentales, permiten ampliar las capacidades de los estudiantes. Al emplearlas en actividades colaborativas, los adolescentes no solo completan la tarea, sino que desarrollan nuevas formas de pensar y de organizar la información, potenciando así su aprendizaje (Salomon, 1993).

Asimismo, la teoría resalta la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. Los estudiantes, al dialogar y debatir entre sí, negocian significados y desarrollan habilidades comunicativas y críticas. En secundaria, los debates, los laboratorios de ciencias o las discusiones en clase representan escenarios ideales donde los jóvenes ejercitan estas competencias, generando aprendizajes compartidos que trascienden el plano individual (Pea, 1993).

Desde una perspectiva pedagógica, la cognición distribuida plantea que el docente debe organizar experiencias que promuevan la cooperación y el uso de recursos variados. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo en entornos virtuales y la resolución conjunta de problemas, permiten articular lo humano y lo tecnológico para generar aprendizajes significativos en los estudiantes de secundaria. De este modo, se potencia tanto la dimensión académica como la social.

En conclusión, la Teoría de la Cognición Distribuida de Salomon (1993) ofrece un sustento sólido para aplicar el aprendizaje colaborativo en la secundaria. Al concebir el conocimiento como algo distribuido entre individuos, herramientas y contextos, esta

perspectiva fomenta la corresponsabilidad, el pensamiento crítico y la integración tecnológica en el aula. Así, los estudiantes se preparan para afrontar los desafíos de una sociedad cada vez más interconectada y demandante de trabajo en equipo.

1.7.1.4. El constructivismo social de Bruffee

El constructivismo social de Bruffee (1999) es una teoría que respalda el aprendizaje colaborativo en contextos educativos de los estudiantes de secundaria. En este sentido, Bruffee (1999) sostiene que el conocimiento no es una entidad individual, sino una construcción social que se negocia a través del lenguaje y la interacción entre pares. En el ámbito de la educación básica regular, esta perspectiva resulta especialmente relevante, ya que los adolescentes se encuentran en un periodo de desarrollo cognitivo y social en el que la cooperación y el diálogo se convierten en herramientas clave para la construcción de aprendizajes significativos (Bruffee, 1999).

Para Bruffee (1999), el aprendizaje no se concibe como la transmisión lineal de contenidos, sino como un proceso de construcción social del conocimiento. Implica que los estudiantes de secundaria, mediante la interacción con sus compañeros, negocian significados y validan ideas dentro de comunidades de aprendizaje. Este proceso fortalece el pensamiento crítico, ya que cada estudiante contrasta, discute y reelabora su comprensión de los contenidos en función de las aportaciones de los demás (Bruffee, 1999).

Uno de los aportes más significativos de Bruffee es su énfasis en el lenguaje como medio para construir conocimiento. A través de la conversación académica, los

estudiantes intercambian perspectivas y cuestionan sus propias concepciones previas. Se entiende que la teoría se traduce en actividades como debates, discusiones en grupo o proyectos colaborativos, donde el diálogo se convierte en una herramienta de mediación cognitiva que potencia el aprendizaje colaborativo (Bruffee, 1999; Mercer, 2000).

De otro lado, Bruffee (1999) plantea que el constructivismo social se caracteriza por concebir el conocimiento como una construcción social permanente, el cual surge de la interacción constante entre individuos dentro de comunidades de aprendizaje. Entre sus principales rasgos destaca la centralidad del lenguaje, entendido como la herramienta que permite negociar significados, contrastar perspectivas y validar ideas colectivamente. Asimismo, reconoce que la autoridad del conocimiento no recae únicamente en el docente, sino que se comparte en el grupo, favoreciendo la corresponsabilidad en el aprendizaje. Por último, se distingue por fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, ya que los estudiantes, a través del diálogo y la colaboración, desarrollan competencias cognitivas y sociales esenciales para integrarse en comunidades académicas y profesionales más amplias (Bruffee, 1999).

De manera complementaria, Bruffee (1999) introduce la idea de que la autoridad del conocimiento se desplaza de la figura única del docente hacia la comunidad de aprendizaje. En el caso de los estudiantes de secundaria, esto significa que los grupos de trabajo se convierten en espacios donde las ideas se legitiman de manera colectiva. De esta forma, el docente pasa a ser un facilitador del aprendizaje colaborativo, guiando el proceso pero permitiendo que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción de significados (Bruffee, 1999).

El constructivismo social, aplicado a la secundaria, implica diseñar actividades que promuevan la cooperación, la resolución conjunta de problemas y la reflexión crítica. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la escritura colaborativa o los círculos de discusión permiten a los estudiantes vincular sus aprendizajes a contextos reales y fortalecer competencias comunicativas y sociales. Estas dinámicas fomentan no solo el rendimiento académico, sino también la capacidad de los adolescentes para integrarse en comunidades más amplias de conocimiento (Gillies, 2016).

En conclusión, el constructivismo social de Bruffee (1999) ofrece un marco teórico sólido para la investigación sobre el aprendizaje colaborativo en la educación secundaria. Al concebir el conocimiento como una construcción social mediada por el lenguaje, se destaca la importancia de la interacción y el diálogo entre estudiantes como motores del aprendizaje. Esta perspectiva contribuye a formar adolescentes críticos, autónomos y capaces de trabajar en equipo, competencias indispensables en la sociedad actual (Bruffee, 1999).

1.7.1.5. Teoría sobre comprensión de textos del idioma inglés

a) Las teorías implícitas: Diversos enfoques y conceptualizaciones

En líneas generales, la relevancia de las 'teorías implícitas' reside en su naturaleza como entidades cognitivas inconscientes, latentes e implícitas que tienen una gran influencia en las conductas, decisiones y acciones de los individuos frente a ciertos problemas del conocimiento. El término 'teoría', en el contexto de las ideas que las personas tienen sobre eventos y objetos cotidianos, ha sido ampliamente utilizado en la

literatura psicológica reciente. Karmiloff-Smith y Inhelder (1984) fueron pioneras en intentar definir estas teorías en relación con objetos y propiedades físicas, destacando su significativa influencia en el comportamiento y las respuestas ante diversos problemas. (Makuc & Larrañaga, 2013).

En este sentido, Catalán (2010) diferencia entre las teorías subjetivas y las teorías implícitas, destacando que las primeras describen la propiedad y la procedencia de estas teorías, mientras que las segundas se centran en un atributo importante de las teorías elaboradas por un individuo, es decir, su carácter implícito predominante. Sin embargo, tanto las teorías implícitas como las subjetivas comparten diversas características: son relativamente estables, a menudo implícitas, influyen en las acciones de las personas y están relacionadas con la función social de fortalecimiento del sentido de pertenencia al grupo. (Makuc & Larrañaga, 2013).

El enfoque de las teorías implícitas dentro del marco de la psicología cognitiva sugiere que estas teorías están formadas por conceptos y relaciones que, al igual que las teorías científicas, tienen como objetivo interpretar y predecir el mundo que nos rodea (Pozo, 2001, 2003). Recientemente, Marrero (2009) ha aclarado estas similitudes, señalando que el fundamento epistemológico que orienta el conocimiento cotidiano tiene una orientación predominantemente pragmática, mientras que, en el conocimiento científico, la atención se centra en aspectos teóricos y conceptuales (función pragmática versus función epistémica). En otras palabras, las teorías implícitas comparten con el conocimiento científico o formal los marcos de garantía y justificación, pero se activan en contextos propios de la vida diaria de los individuos. (Makuc & Larrañaga, 2013)

El aprendizaje colaborativo, las teorías implícitas juegan un papel importante, ya que los estudiantes pueden tener ideas preconcebidas o creencias no explícitas sobre cómo deben abordar la comprensión de un texto en inglés; estas creencias pueden influir en la manera en que interpretan un texto, resuelven problemas de comprensión y colaboran con otros en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante podría tener la teoría implícita de que la mejor forma de aprender inglés es trabajar de forma individual, basándose en la creencia de que el aprendizaje es un proceso personal que no requiere la ayuda de los demás, esta teoría implícita podría influir en su disposición a colaborar en grupo, lo que a su vez afectaría su forma de abordar un texto en inglés; si, en cambio, otro estudiante tiene la teoría implícita de que discutir con los demás y compartir puntos de vista es esencial para comprender mejor el contenido, entonces podría ser más abierto a trabajar en equipo, lo que potencialmente mejoraría su comprensión del texto al incorporar diferentes perspectivas. Además, las teorías implícitas se basan en una forma de conocimiento más pragmática, orientada a resolver problemas prácticos en contextos cotidianos, en lugar de una orientación puramente teórica o conceptual como en el conocimiento científico, así, las creencias implícitas de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje del inglés se activan en situaciones reales de la vida diaria, como en un contexto de aprendizaje colaborativo, estas teorías no solo afectan cómo los estudiantes interactúan entre sí, sino también cómo interpretan los textos, cómo se ajustan a las estrategias de lectura y cómo aplican el conocimiento cultural y lingüístico en el proceso. El hecho de que las teorías implícitas sean relativamente estables y socialmente influenciadas sugiere que, en el aprendizaje colaborativo, los estudiantes pueden también compartir y comparar sus teorías implícitas

con sus compañeros, a través de la interacción social, podrían ser conscientes de estas teorías y, por lo tanto, ajustarlas o modificarlas para mejorar su comprensión y el trabajo en equipo.

Tabla 1: Síntesis de teorías implícitas según la noción de comprensión, lector y texto (Makuc & Larrañaga, 2013).

	Teoría lineal	Teoría interactiva	Teoría literaria
Noción de comprensión	Leer consiste en transformar signos gráficos en significados, enfatizando los procesos de reconocimiento de lo escrito. La lectura se concibe como proceso perceptual directo y lineal, mediado por una transformación, que produce un código lingüístico y es tratado por el cerebro como un proceso de lenguaje.	Desde esta teoría, no existen razones para distinguir entre la identificación de palabras y la comprensión de frases, pues lectura y comprensión son un proceso complejo y no una transcripción de signos gráficos. Esta definición incorpora la dimensión semántica y la búsqueda de sentido que motiva a los lectores a activar estrategias.	Comprender es imaginar, disfrutar, valorar estéticamente un texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes, identificar tipos humanos, etc. La teoría implícita literaria supone estrategias orientadas a relacionar temas clásicos con temas actuales, estimular la imaginación de los estudiantes y promover la identificación con problemáticas universales
Noción de lector	Los lectores deben identificar significados basándose en la información que el texto entrega. Son, decodificadores de símbolos gráficos, los cuales deben ser traducidos a un código oral. La función del lector consiste en localizar información y transferirla a la memoria.	Los lectores intentan encontrar el sentido a los textos. Por ello, se definen por su capacidad para hacer predicciones, superando el procesamiento literal e interpretando lo que leen a partir de sus conocimientos previos. El lector activo procesa la información basada en esquemas emanados de su experiencia.	Dentro de este enfoque, un buen lector se define como aquel que es capaz de relacionar las situaciones de una obra literaria con las experiencias personales o relacionar los autores clásicos con los de actualidad: El lector disfruta con la lectura, se compromete, es un lector empático.
Noción de texto	El texto es considerado portador de significados y contiene toda la información visual fonológica y semántica necesaria para interpretarlo correctamente. Para la identificación del significado que porta el texto, el componente léxico es fundamental.	El texto se define como unidad lingüística con sentido en virtud de productores/ hablantes y lectores/oyentes en contextos particulares y con propósitos definidos y con conocimientos previos. Los textos son producto de nuestra cognición y el contexto.	El texto debe ser capaz de emocionar, debe tratar temas de interés del lector, debe motivar y provocar cambios en el lector, debe provocar placer y entusiasmo en el lector debe invitar a la lectura.

Nota: información obtenida del siguiente enlace <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v48n87/a02.pdf>

1.7.1.6. Teoría del Modelo de Construcción-Integración de Kintsch

La Teoría del Modelo de Construcción-Integración (CI) de Walter Kintsch constituye un marco esencial para explicar cómo los estudiantes procesan y comprenden textos en inglés como segunda lengua. Según este modelo, la comprensión no se reduce a identificar palabras o estructuras gramaticales, sino que implica la creación de representaciones mentales complejas a partir del texto. En este sentido, los estudiantes de inglés deben ir más allá de la traducción literal para construir un significado global que conecte con sus conocimientos previos y con las intenciones comunicativas del texto (Kintsch, 1998).

En la fase de construcción, los estudiantes generan una red inicial de significados a partir de las oraciones del texto en inglés. Esta representación incluye tanto el sentido literal de las palabras como inferencias que surgen de sus experiencias previas. Por ejemplo, al leer “She was looking for the bus stop,” el estudiante no solo identifica las palabras, sino que activa esquemas relacionados con transporte, espera y movimiento. Sin embargo, en esta fase también aparecen interpretaciones irrelevantes que deben depurarse (Kintsch, 1988).

La fase de integración es la que permite organizar y depurar esas representaciones iniciales, descartando lo innecesario y reteniendo lo que resulta coherente con el contenido del texto. Así, el estudiante logra construir un modelo situacional, en el que conecta la información explícita del texto con inferencias implícitas. En inglés, esto se observa cuando el lector no se limita a comprender frases aisladas, sino que articula ideas

para captar el mensaje completo de un cuento, un artículo o un texto académico (Kintsch & Rawson, 2005).

Una característica clave del modelo es su naturaleza interactiva y bidireccional, ya que el texto y los conocimientos previos del lector se retroalimentan constantemente. En el caso del inglés, esto significa que la comprensión depende no solo del dominio del vocabulario o la gramática, sino también de la capacidad del estudiante para activar esquemas culturales y lingüísticos que faciliten la interpretación. Por ejemplo, un alumno que conoce el contexto cultural de “Thanksgiving” podrá integrar mejor el sentido de un texto sobre esa festividad (McNamara & Magliano, 2009).

En la enseñanza de la lectura en inglés, esta teoría invita a promover estrategias que fortalezcan tanto la construcción como la integración. Actividades como realizar predicciones antes de la lectura, elaborar inferencias durante la misma, identificar ideas principales y discutir colectivamente los significados ayudan a los estudiantes a crear representaciones coherentes del texto. De esta manera, la comprensión lectora deja de ser un proceso pasivo y se convierte en una práctica activa de construcción de sentido (Kintsch, 1998).

En conclusión, el Modelo de Construcción–Integración de Kintsch ofrece un marco sólido para comprender cómo los estudiantes de secundaria procesan textos en inglés. Al considerar la importancia de la construcción de significados iniciales, su integración en un modelo situacional coherente y la interacción con los conocimientos previos, esta teoría aporta herramientas valiosas para diseñar estrategias de enseñanza que potencien la comprensión profunda y crítica en un idioma extranjero.

1.7.1.7. Teoría del Esquema Rumelhart

La Teoría del Esquema de Rumelhart (1977) explica que la comprensión lectora no depende solo de decodificar palabras, sino de la capacidad del lector para activar y utilizar su conocimiento previo durante la lectura. En el caso de los estudiantes que aprenden inglés, los esquemas funcionan como marcos mentales que les permiten interpretar y dar sentido a las palabras, frases y estructuras del texto, vinculando la nueva información con experiencias y saberes ya existentes.

En la práctica, cuando un estudiante lee un texto en inglés, activa esquemas relacionados con el tema, el vocabulario y la estructura discursiva. Por ejemplo, si el texto trata sobre “a birthday party,” los alumnos que poseen esquemas sobre celebraciones familiares anticipan elementos como invitados, regalos, comida y música, lo cual facilita la comprensión global. Este proceso demuestra que la lectura en inglés es tanto un ejercicio lingüístico como un proceso de activación cognitiva (Rumelhart, 1980).

La teoría también ayuda a comprender por qué los estudiantes enfrentan dificultades al leer textos en inglés cuando no cuentan con esquemas adecuados. Un alumno puede conocer la traducción literal de las palabras, pero si carece de un marco cultural o temático —por ejemplo, en un texto sobre “Thanksgiving”— su comprensión será superficial. Por ello, la teoría destaca la importancia de construir y ampliar esquemas culturales y lingüísticos en el aprendizaje del inglés (Anderson & Pearson, 1984).

Desde un enfoque pedagógico, la aplicación de la Teoría del Esquema en la enseñanza del inglés sugiere estrategias como la activación de conocimientos previos antes de la lectura, la formulación de predicciones, el uso de organizadores gráficos y la discusión grupal. Estas prácticas ayudan a los estudiantes a relacionar lo que ya saben con el contenido del texto, fortaleciendo la comprensión profunda y reduciendo la dependencia de la traducción palabra por palabra (Carrell & Eisterhold, 1983).

Asimismo, la teoría subraya la importancia de considerar la dimensión cultural en la enseñanza de la lectura en inglés. Los estudiantes no solo deben aprender vocabulario y gramática, sino también desarrollar esquemas sobre situaciones sociales, expresiones idiomáticas y contextos culturales propios del idioma inglés. Esto favorece no solo la comprensión literal, sino también la interpretación crítica e intercultural de los textos (Grabe & Stoller, 2019).

En suma, la Teoría del Esquema de Rumelhart proporciona un marco sólido para explicar la comprensión de textos en inglés, ya que resalta la interacción entre la información textual y los conocimientos previos del lector. Aplicada en el aula, esta teoría permite diseñar estrategias de lectura que potencien la comprensión global, crítica y contextual de los estudiantes, preparándolos para desenvolverse de manera efectiva en un idioma extranjero.

1.7.1.8. Teoría del Procesamiento Interactivo Stanovich

La Teoría del Procesamiento Interactivo de Keith Stanovich (1980), también conocida como modelo interactivo-compensatorio, plantea que la comprensión lectora

surge de la interacción constante entre procesos ascendentes (bottom-up) y procesos descendentes (top-down). En el caso de los estudiantes de secundaria que aprenden inglés, esta teoría explica cómo la decodificación de palabras y estructuras gramaticales se complementa con el uso del contexto, el conocimiento previo y las inferencias para lograr una comprensión más completa del texto.

En los procesos ascendentes, el estudiante se centra en la información textual, como identificar palabras, frases y estructuras sintácticas. En la lectura en inglés, esto implica reconocer vocabulario, aplicar reglas gramaticales y decodificar la pronunciación de palabras desconocidas. Estos procesos son esenciales para construir una base lingüística que permita al lector acceder al significado literal del texto (Stanovich, 1980).

Por otro lado, los procesos descendentes permiten al lector utilizar sus conocimientos previos, expectativas y esquemas para anticipar e interpretar el contenido del texto. En la comprensión de textos en inglés, esto se refleja cuando los estudiantes predicen el tema de un artículo a partir del título, deducen significados de palabras desconocidas por el contexto o completan ideas implícitas basándose en sus experiencias. Estos procesos facilitan la construcción de un modelo mental más global del texto (Grabe & Stoller, 2019).

El carácter compensatorio de la teoría explica que cuando los estudiantes tienen dificultades en un nivel —por ejemplo, un vocabulario limitado en inglés— pueden apoyarse en procesos descendentes como las inferencias y el conocimiento contextual para compensar las deficiencias en la decodificación. De manera inversa, cuando los

esquemas culturales o previos no están disponibles, el estudiante puede apoyarse más en la información explícita del texto para alcanzar la comprensión (Stanovich, 2000).

Desde el punto de vista pedagógico, esta teoría sugiere que la enseñanza de la comprensión de textos en inglés debe equilibrar el desarrollo de las habilidades lingüísticas (reconocimiento de vocabulario, gramática y fonología) con la activación de conocimientos previos y el uso de estrategias de lectura como predicción, elaboración de inferencias y monitoreo de la comprensión. Así, los estudiantes de secundaria pueden convertirse en lectores activos y estratégicos, capaces de integrar información textual y contextual de manera efectiva (Anderson, 2010).

En síntesis, la Teoría del Procesamiento Interactivo de Stanovich ofrece un marco sólido para comprender cómo los estudiantes de secundaria leen en inglés. Al reconocer que la comprensión se produce mediante la interacción de procesos ascendentes y descendentes, este enfoque permite diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan tanto las habilidades lingüísticas básicas como las capacidades cognitivas superiores, garantizando una comprensión más profunda y flexible de los textos.

1.7.2. Marco conceptual

1.7.2.1. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es un concepto que abarca un área de investigación teórica actual y distintiva. Aunque la cooperación intelectual ha sido tema de investigación en psicología y educación durante mucho tiempo, recién en las décadas de los 80 y 90 el enfoque adquiere mayor relevancia, dando lugar al campo del aprendizaje colaborativo. (Roselli, 2016, pp. 1-32)

En esta nueva concepción de la coparticipación cognitiva, el término "colaboración" ha ganado terreno sobre el más tradicional "cooperación". Aunque suelen utilizarse indistintamente, se suele distinguir entre ellos, con la cooperación implicando una división de tareas y la colaboración siendo un proceso colectivo desde el principio, con todos participando conjuntamente en la tarea. Esta distinción no excluye la posibilidad de una diferenciación natural de roles, pero esta surge de manera espontánea en la dinámica interactiva, representando una diferenciación horizontal según el marco de Dillenbourg (1999), a diferencia de la cooperación, que implicaría una diferenciación vertical. (Citado en Roselli, 2016, pp. 1-32)

En contraste, el enfoque del aprendizaje colaborativo se basa en una epistemología socioconstructivista (Bruffee, 1993) o, como lo expresan Quiamzade, Mugny y Butera (2013), en una "psicología social del conocimiento". En este marco, el conocimiento se concibe como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, abarcando todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque se destaca la importancia de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo también implica la participación del docente y, de manera más general, de todo el contexto educativo. Por lo tanto, no se trata simplemente de emplear técnicas grupales de manera ocasional, sino de fomentar el intercambio y la participación de todos en la construcción de una comprensión compartida. (Roselli, 2016, pp. 1-32)

El aprendizaje colaborativo se trata de un proceso constituido por actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para el trabajo entre pares o grupos interactivos de estudiantes con objetivos comunes. Durante este proceso, el docente desempeña el papel de facilitador del aprendizaje. Es importante considerar que se puede potenciar el aprendizaje mediante la movilización de la inteligencia colectiva, esto se puede lograr a

partir de nuevas prácticas de enseñanza. Se han realizado diversos estudios acerca de los efectos del aprendizaje colaborativo; algunos investigadores afirman que los más beneficiados son los estudiantes de bajo rendimiento académico porque reciben el apoyo de estudiantes de mayor nivel quienes los apoyan durante el proceso. (Medina, s.f)

1.7.2.2. Dimensiones del aprendizaje colaborativo

A) Independencia positiva

La independencia positiva es un principio fundamental del aprendizaje colaborativo que trasciende la simple cooperación, estableciendo una interdependencia profunda entre los miembros del grupo, representa la comprensión colectiva de que el éxito de cada individuo está íntimamente ligado al éxito del equipo completo, cada participante reconoce que sus acciones, contribuciones y esfuerzos impactan directamente en los resultados globales, generando un compromiso compartido donde los logros y desafíos se experimentan de manera conjunta. Del mismo modo implica que ningún miembro puede alcanzar sus objetivos individuales sin el apoyo y contribución de los demás, creando una red de interdependencia donde el crecimiento personal solo es posible a través del crecimiento colectivo, se establece una sinergia que multiplica las capacidades individuales, transformando el grupo en un sistema dinámico donde cada parte es importante para el funcionamiento del todo (Mentpsicología, 2020).

B) Interacción promotora

La interacción promotora constituye el núcleo dinámico de la comunicación colaborativa, caracterizándose por un intercambio significativo y constructivo entre los miembros del grupo; más allá de una comunicación superficial, implica un compromiso activo de apoyo mutuo, donde cada participante no solo comparte información, sino que promueve el crecimiento y desarrollo de sus compañeros. Esta modalidad de interacción

se distingue por su naturaleza horizontal, empática y orientada al enriquecimiento colectivo, fomenta un ambiente de confianza donde la comunicación va más allá del simple intercambio de datos, transformándose en un proceso de construcción conjunta de conocimiento, cada intervención se convierte en una oportunidad para ampliar perspectivas, desafiar ideas preconcebidas y generar una comprensión más profunda y matizada de los desafíos compartidos (Johnson, 1996).

C) Responsabilidad individual y grupal

La responsabilidad individual y grupal representa un sistema equilibrado de accountabilidad que integra el compromiso personal con los objetivos colectivos; cada miembro del equipo asume simultáneamente la responsabilidad de su desempeño específico y del rendimiento general del grupo, este modelo supera los enfoques tradicionales donde la responsabilidad es difusa o recae en pocos integrantes. Se establece un marco transparente donde se valoran tanto las contribuciones individuales como los resultados conjuntos; implica una cultura de compromiso ético, donde cada participante comprende que su trabajo impacta directamente en el rendimiento colectivo, la responsabilidad se experimenta no como una carga externa, sino como un compromiso interno con el crecimiento y éxito del equipo, generando un sentido de corresponsabilidad que motiva y orienta el desempeño de cada miembro (SAIA, 2012).

D) Habilidades sociales y de comunicación

Las habilidades sociales y de comunicación configuran un ecosistema complejo de competencias interpersonales esenciales para la colaboración efectiva, van más allá de la mera capacidad de intercambiar información, abarcando la capacidad de construir relaciones significativas, manejar conflictos, negociar constructivamente y generar un ambiente de trabajo positivo. Incluyen elementos como la comunicación asertiva, la

escucha activa, la inteligencia emocional, el respeto por la diversidad, la empatía y la adaptabilidad, se convierten en herramientas fundamentales para la interacción grupal armoniosa, permitiendo navegar las complejidades de los procesos colaborativos, más que habilidades técnicas, representan una disposición existencial para comprender y conectar con los demás, transformando las diferencias en oportunidades de enriquecimiento mutuo (Flores, 2016).

E) Procesamiento grupal

El procesamiento grupal es un método metacognitivo de análisis y evaluación continua que transforma la experiencia colaborativa en un proceso de aprendizaje permanente, representa una reflexión sistemática y profunda sobre los procesos, dinámicas, estrategias y resultados del trabajo colectivo. Más allá de una revisión superficial, implica identificar fortalezas, reconocer áreas de mejora, adaptar metodologías y desarrollar una memoria grupal. Se caracteriza por fomentar la autorreflexión, promover el aprendizaje colectivo y construir una cultura de mejora continua basada en la evaluación crítica y constructiva, cada experiencia se convierte en una oportunidad para desarrollar capacidades de autoanálisis, para identificar patrones de interacción y para generar estrategias de optimización grupal, el procesamiento grupal permite que el equipo se convierta en un sistema adaptativo capaz de aprender, desaprender y reorganizarse continuamente (SAIA, 2012).

1.7.2.3. Comprensión de textos del idioma inglés

Goodman (1988) describe el proceso de lectura, abarcando tanto la competencia lingüística (fonética, morfológica, sintáctica y semántica), la competencia cultural (pragmática) y la competencia cognitiva, ya que se requieren conocimientos previos sobre el tema, conocidos como esquemas mentales, especialmente si se trata de un tema

especializado, para situar cada discurso en su contexto. Estos esquemas son fundamentales porque "configuran las bases para la comprensión del texto" y determinan la estrategia principal de procesamiento del texto, es decir, si se utiliza un enfoque ascendente o inductivo (bottom-up) guiado por los datos y que va de lo general a lo particular o un enfoque descendente o deductivo (top-down) guiado por el conocimiento previo para confirmar o refutar las propias predicciones mientras se lee. De esta manera, el elemento esencial de la macroestructura del texto (el esquema) determina el orden de los eventos en la historia, ya que guían el procesamiento del texto a través de las expectativas que tiene el lector. Estos esquemas "se adquieren mediante el razonamiento inductivo por la experiencia", es decir, la estrategia ascendente o bottom-up. Sin embargo, la teoría de los esquemas ha demostrado que el procesamiento más eficiente de un texto se produce de manera interactiva, utilizando una combinación de ambas estrategias, descendente y ascendente. (Citado en Sánchez, 2011)

1.7.2.4. Dimensiones de comprensión de textos del idioma inglés

A) Comprensión literal

La comprensión literal representa el nivel más básico de procesamiento textual en el idioma inglés, donde el lector se enfoca en identificar y recuperar la información explícitamente presentada en el texto, implica la capacidad de reconocer y extraer datos, hechos, detalles, eventos y características directamente mencionados sin realizar interpretaciones adicionales; en este nivel, el lector responde preguntas cuyas respuestas se encuentran textualmente en el documento, requiriendo habilidades como identificar nombres de personajes, ubicaciones, fechas, secuencias de eventos y detalles específicos descritos de manera directa (Guerrero, 2020).

B) Comprensión inferencial

La comprensión inferencial constituye un nivel más profundo de procesamiento textual que implica la capacidad de ir más allá del texto explícito para construir significados, establecer relaciones y derivar conclusiones que no están directamente expresadas; requiere que el lector utilice la información proporcionada, sus conocimientos previos y su capacidad de razonamiento para interpretar significados implícitos, comprender intenciones del autor, identificar motivaciones de personajes, predecir consecuencias y elaborar hipótesis, esta dimensión involucra habilidades de pensamiento crítico que permiten al lector leer "entre líneas" y construir una comprensión más profunda y matizada del texto (Guerrero, 2020).

C) Comprensión de estructura textual

La comprensión de estructura textual se refiere a la capacidad de reconocer, analizar y comprender la organización, composición y elementos constitutivos de un texto en inglés, implica identificar el tipo de texto, su estructura interna, la forma en que se organizan las ideas, los patrones de coherencia y cohesión, y los elementos que articulan el discurso; el lector debe ser capaz de reconocer diferentes géneros textuales, comprender cómo se construye la argumentación, identificar la progresión temática, los conectores lógicos y la manera en que se estructuran los diferentes tipos de textos como narrativos, expositivos, argumentativos o descriptivos (Concepto, 2024).

D) Conexión con conocimientos previos

La conexión con conocimientos previos representa una dimensión fundamental en la comprensión de textos en inglés que involucra la capacidad del lector para establecer relaciones entre la información nueva presentada en el texto y su repertorio de conocimientos, experiencias y saberes acumulados; este proceso implica activar

esquemas mentales, realizar asociaciones significativas, contextualizar la información y construir puentes cognitivos que faciliten la comprensión y el aprendizaje, el lector utiliza sus experiencias previas, conocimientos culturales, información temática y marcos referenciales para dar sentido y profundidad a la lectura, transformando la comprensión en un proceso activo y dinámico de construcción de significados (Carter, 2024).

E) Comprensión evaluativa

La comprensión evaluativa constituye el nivel más complejo de procesamiento textual, donde el lector desarrolla una postura crítica y analítica frente al texto, implica la capacidad de emitir juicios fundamentados, valorar la información, analizar la intencionalidad del autor, identificar sesgos, contrastar diferentes perspectivas y desarrollar una lectura crítica; en este nivel, el lector no solo comprende el contenido, sino que lo somete a un análisis riguroso, evaluando la coherencia argumentativa, la validez de las afirmaciones, la calidad de la información y su pertinencia, requiere habilidades de pensamiento crítico que van más allá de la simple comprensión, permitiendo una interacción reflexiva y constructiva con el texto (León, 2012).

1.8. Definición de términos básicos

a. Aprendizaje: El aprendizaje se puede describir como el proceso mediante el cual obtenemos nuevas ideas, destrezas, conductas o mentalidades, ya sea de manera consciente o subconsciente, a través de experiencias, educación, estudio o la observación. Este proceso dinámico implica incorporar, interpretar y fusionar nueva información con lo que ya sabemos, lo que resulta en cambios en nuestra comprensión, habilidades o disposición para realizar tareas específicas (Crispín, 2011).

b. Comprensión de textos: La comprensión de textos se puede describir como la habilidad para interpretar y sacar significado de materiales escritos, lo que incluye no solo entender el significado directo, sino también deducir significados ocultos, identificar puntos clave, reconocer la organización del texto y conectar la información con lo que ya sabemos (Ramírez, 2017).

c. Idioma: Un idioma representa un sistema de comunicación hablado y escrito adoptado por una comunidad de individuos para expresar pensamientos, emociones y conceptos. Este sistema abarca normas gramaticales, vocabulario y estructuras que facilitan la construcción y comprensión de mensajes. La diversidad lingüística se manifiesta en variaciones de sonidos, términos y estructuras, y cada uno refleja la historia y cultura de su comunidad. Esencial para la interacción humana, los idiomas desempeñan un papel fundamental en la transmisión de conocimientos, la expresión de identidades culturales y la conexión entre personas de diferentes orígenes y vivencias (UNLA, 2022).

d. habilidades sociales y de comunicación: Las habilidades sociales y de comunicación abarcan la capacidad de interactuar de manera efectiva con individuos en una variedad de contextos sociales. Esto implica ser capaz de comunicarse tanto verbal como no verbalmente de manera clara y precisa, así como de escuchar atentamente y comprender las comunicaciones de los demás. Además, implica la capacidad de abordar conflictos de manera constructiva, mostrar empatía, establecer relaciones interpersonales positivas y adaptarse a diferentes entornos sociales y culturales. Estas habilidades son esenciales para cultivar y mantener relaciones saludables, colaborar en equipos, resolver problemas y lograr objetivos personales y profesionales (Therapyside, 2023).

CAPÍTULO III

MARCO METOOLÓGICO

1.9. Caracterización y contextualización de la investigación

1.10. Hipótesis de la investigación

1.10.1. Hipótesis general

El aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.

1.10.2. Hipótesis específicas

HE1. El nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, antes de la aplicación del aprendizaje colaborativo, se encuentra en un nivel de inicio

HE2. La Aplicación del aprendizaje colaborativo mejora positivamente la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.

HE3. El nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, después de la aplicación del aprendizaje colaborativo, se encuentra en un nivel logrado.

1.11. Variables de la investigación

1.11.1. Identificación de variables

Variable 1: Aprendizaje colaborativo

Variable 2: Comprensión de textos del idioma inglés

1.11.2. Matriz de Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
V1: Aprendizaje colaborativo	El aprendizaje colaborativo se trata de un proceso constituido por actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para el trabajo entre pares o grupos interactivos de estudiantes con objetivos comunes. Durante este proceso, el docente desempeña el papel de facilitador del aprendizaje. Es importante considerar que se puede potenciar el aprendizaje mediante la movilización de la inteligencia colectiva, esto se puede lograr a partir de nuevas prácticas de enseñanza. (Medina, s.f.).	Los estudiantes reconocen que el éxito del grupo es crucial para su propio éxito, promoviendo así la cooperación y el apoyo mutuo. Participan activamente en discusiones y resolución de problemas, facilitando el aprendizaje a través del diálogo y la colaboración. Además, asumen responsabilidades individuales y grupales, cumpliendo roles asignados y contribuyendo de manera equitativa al objetivo común. Esta variable se va a medir a partir de cinco dimensiones: Interdependencia positiva, Interacción promotora, Responsabilidad individual y grupal, Habilidades sociales y de comunicación, y Procesamiento grupal, cada una de ellas con sus respectivas dimensiones.	Interdependencia positiva Interacción promotora Responsabilidad individual y grupal Habilidades sociales y de comunicación Procesamiento grupal	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante percibe que su éxito está vinculado al éxito de los demás miembros del grupo. - El estudiante fomenta la cooperación y el apoyo mutuo. <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante participa activamente en discusiones, intercambio de ideas y resolución de problemas. - El estudiante facilita el aprendizaje a través del diálogo y la colaboración. <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante asume la responsabilidad tanto de su propio aprendizaje como del éxito del grupo. - El estudiante cumple con roles asignados, contribuir de manera equitativa y mantener el compromiso con el objetivo común. <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante enfatiza el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva, negociar, resolver conflictos y liderar. - El estudiante facilita la colaboración y la interacción positiva entre los miembros del grupo. <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante comparte y procesa activamente la información, construyendo conocimiento de manera colectiva a través de la discusión, el debate y la reflexión conjunta. 	Encuesta Cuestionario

<p>V2: Comprensión de textos del idioma inglés</p>	<p>La comprensión de textos en inglés abarca la capacidad de entender y extraer sentido de escritos en este idioma. Esto involucra la habilidad de entender tanto el significado explícito como el implícito, identificar puntos importantes, reconocer la estructura del texto y vincular la información con conocimientos previos. Esta habilidad es esencial para adquirir conocimiento, mejorar la competencia lingüística y comunicarse efectivamente en inglés (Sánchez, 2011).</p>	<p>La comprensión literal se refiere a entender el significado directo del texto, identificando palabras clave y detalles explícitos. La comprensión inferencial implica deducir significados implícitos y sacar conclusiones según el contexto. Por último, la comprensión de la estructura textual consiste en reconocer la organización del texto, como la secuencia de eventos y las relaciones entre sus partes. La variable se va a medir a partir de cinco dimensiones: Comprensión literal, Comprensión inferencial, Comprensión de estructura textual, Conexión con conocimientos previos y Comprensión evaluativa, cada una de ellas con sus respectivos indicadores.</p>	<p>Comprensión literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante tiene la capacidad de entender el significado directo y superficial del texto. - El estudiante identifica palabras clave, detalles específicos y hechos explícitos. 	<p>Encuesta Cuestionario</p>
			<p>Comprensión inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante tiene la habilidad de inferir significados implícitos y deducir conclusiones basadas en la información proporcionada en el texto, así como en el contexto más amplio. 	
			<p>Comprensión de estructura textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante tiene la capacidad de reconocer la organización y estructura del texto, incluyendo la identificación de la secuencia de eventos, la estructura de párrafos, y la relación entre las partes del texto (introducción, desarrollo, conclusión). 	
			<p>Conexión con conocimientos previos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante tiene la capacidad de relacionar la información del texto con conocimientos y experiencias previas, lo que facilita la comprensión y el análisis crítico. 	
			<p>Comprensión evaluativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante tiene la habilidad de analizar y evaluar el texto de manera crítica, identificando argumentos, perspectivas, y puntos de vista, así como cuestionando la validez de la información presentada. 	

1.12. Caracterización y contextualización de la I.E. donde se realiza la investigación

El Colegio María de Nazaret se encuentra en la ciudad de Cajamarca, se dedica a la formación integral de sus estudiantes, guiándolas hacia un compromiso auténtico con su fe cristiana; en esta institución, se fomenta que las alumnas vivan su espiritualidad desde la práctica activa de la caridad y el amor al prójimo, comprendiendo profundamente el significado de la Eucaristía como unión con Dios; además, se promueve el valor de las enseñanzas del Evangelio y se alienta a que las estudiantes las pongan en práctica, cultivando así las virtudes cristianas en su día a día; se enfatiza el ejercicio de la libertad responsable para responder al llamado del amor al prójimo desde su compromiso cristiano, asimismo, se busca que las alumnas sean ejemplos vivos de la fe en Cristo, reconociendo a María como modelo primordial de discipulado y educación en la fe.

1.12.1. Reseña histórica de la institución educativa

La Institución Educativa Particular “María de Nazaret”, es fundada gracias al deseo de la profesora Dolores Encarnación Estela Goicochea, quien en ese momento se desempeñaba como docente en la ex normal, hoy Instituto Superior Pedagógico “Hermano Victorino Elorza Goicoechea” de nuestra ciudad. “María de Nazaret”, inicia sus actividades académicas un 8 de abril de 1982 en mérito a la Resolución Directoral Departamental N° 0095-08-04-1982 cuyo primer local se ubicaba en el Jirón Urrelo N° 884 (Monasterio de Clausura de las Madres Concepcionistas), tan solo con primer y segundo grado de primaria, albergando en ese entonces a 53 alumnas. Las docentes que se desempeñaron en aquel momento histórico fueron: la Profesora Flor de María Castañeda León encargada del primer grado, la Profesora Dolores Encarnación Estela Goicochea encargada del 2° grado, y de la Dirección, del plantel, la Profesora Josefina Rosell Paredes responsable en el desarrollo del área de Inglés; Asimismo

se contó con una secretaría y tesorería desempeñándose en dichas funciones la señora Consuelo Romero Sánchez. En 1983 ha pedido de los Padres de Familia, se apertura el 3° y 4° grado de Primaria, y los servicios del nivel inicial, asumiendo este último, la docente Genilda Abrahán de Centurión, de la misma manera las docentes Tatiana Barrantes Rodríguez y Luz Barboza Aguilar ocupan el primer grado de primaria, y Sonia Barrantes Heredia asumió el 4° grado del mismo nivel educativo; a además del nivel Inicial y en mérito a la Resolución Directoral Departamental 0151 del 12 de abril de 1983 se autoriza la ampliación del servicio para los grados de 4° a 6°. En 1986 con resolución Directoral Departamental N° 0309 de fecha 12 de mayo, se amplían los servicios para 1° de secundaria; al año siguiente de acuerdo a la Resolución Directoral Departamental N° 1118 de fecha 02 de junio se amplía los servicios de 2° a 5° grado de Educación Secundaria; finalmente el 24 de julio del 2002 en mérito a la Resolución Directoral Departamental N° 2611 se autorizó la ampliación del servicio para el nivel Inicial. En 1985 aproximadamente se alquilaron un nuevos locales debido a la demanda estudiantil, uno de ellos se ubicó en el Jr. Belén en los ambientes del hoy Orfelinato de Niñas. El segundo local se ubicaba en el Jr. Horacio Urteaga, en la conocida Casa de la Providencia. Es en el año 1992, que las labores académicas se realizan en su actual local de la Av. Hoyos Rubio, el mismo que cuenta con una construcción exclusiva para el desarrollo de las actividades académicas. Tras del deceso de nuestra fundadora, el equipo de promotores quedó a cargo de: el Ing. Germán Martín Estela Castro, el Ing. José Julio Estela Castro, el Lic. en Educación Antonio Estela Castro y la Ing. Yolanda Estela Castro.

La dirección de la institución ha sido de la siguiente manera: 1982 – 1999 Prof. Dolores Encarnación Estela Goicochea; 2000 – 2003 Prof. Norma Inés Cerna Salas; 2004 Prof. Dolores Encarnación Estela Goicochea; 2005 – 2011 Prof. Luz Angélica Barboza Aguilar; 2012 – 2020 Dr. Luis Reynaldo Tantaleán Odar. El aniversario, se celebra todos los 31 de mayo de cada

año en honor a la Virgen María, Madre de Jesucristo. El nombre de María de Nazaret se debe a la comparación que hizo su promotora con respecto a la edad escolar de Jesús cuando vivió en Nazaret de Galilea.

1.12.2. Características demográficas y socioeconómicas

La Institución Educativa Particular “María de Nazaret” se encuentra mayoritariamente integrada por estudiantes provenientes de un nivel socioeconómico medio. Sin embargo, enfrenta un desafío recurrente relacionado con la limitada dedicación de los padres de familia a la educación de sus hijos. Esta situación se atribuye al acelerado ritmo de vida actual, donde las responsabilidades diarias absorben gran parte del tiempo de los progenitores, dejando un vacío significativo en el acompañamiento y apoyo necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Este descuido se refleja en las calificaciones académicas de los estudiantes, las cuales tienden a ser más bajas, y en la escasa presencia de los padres en la institución educativa, lo que impide una participación activa en el seguimiento y fortalecimiento del desarrollo académico y personal de los alumnos. Es crucial abordar esta problemática mediante estrategias que promuevan una mayor involucración de los padres en la educación de sus hijos, reconociendo la importancia de su papel como agentes primordiales en el éxito escolar y en la formación integral de los estudiantes.

1.12.3. Características culturales y ambientales

En la Institución Educativa, se destacan diversas expresiones culturales como el canto, la danza, los deportes y las representaciones teatrales, entre otras. Específicamente, la danza, el fútbol y el voleibol son las actividades más prominentes y desarrolladas. Además, la dimensión ambiental de la institución se ve enriquecida por espacios dedicados a áreas verdes que se han convertido en jardines y biohuertos escolares. Tanto docentes como estudiantes

muestran un fuerte compromiso con la ecología, manteniendo el medio ambiente y practicando el reciclaje de residuos sólidos y orgánicos generados dentro de la institución educativa.

1.13. Población y Muestra

1.13.1. Población

La población está conformada por 74 estudiantes de secundaria matriculados en la Institución Educativa María de Nazaret, ubicada en Cajamarca en el año 2024. De acuerdo con Tamayo (2002), una población se define como el conjunto completo de elementos que conforman un fenómeno en estudio y que requieren ser cuantificados para una investigación específica, este conjunto abarca todas las unidades de análisis que contribuyen a una característica particular del fenómeno en cuestión.

1.13.2. Muestra

La muestra consistirá en 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret en el año 2024. La muestra es un conjunto de procedimientos empleados para examinar la distribución de una característica específica dentro de una población o universo, iniciando con la observación de una porción representativa de la población en consideración (Tamayo, 2002). En este estudio, la muestra se seleccionó de manera aleatoria por conveniencia, lo que implica que se eligió a los participantes según ciertos criterios preestablecidos. Los criterios de inclusión son estudiantes del primer grado de secundaria que están dispuestos a participar en la investigación, mientras que los criterios de exclusión son estudiantes de segundo a quinto grado de secundaria y aquellos que optan por no participar en el estudio.

1.14. Unidad de análisis

La unidad de análisis está conformada por todos y cada uno de los estudiantes secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret en el año 2024.

1.15. Métodos de investigación

El método para llevar a cabo esta investigación es el hipotético-deductivo, pues es fundamental en esta investigación, ya que permite establecer y probar relaciones causales entre variables, el proceso comienza con la formulación de hipótesis basadas en teorías previas o investigaciones anteriores, estas hipótesis proporcionan una estructura conceptual para guiar la recolección y análisis de datos; se pone a prueba las hipótesis a través de la deducción lógica, utilizando principios y conocimientos existentes para predecir resultados específicos, la evidencia empírica se recoge mediante observación, experimentación u otras técnicas, y se usa para confirmar o refutar las hipótesis, en esta investigación, el enfoque hipotético deductivo se aplicó para analizar el impacto del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos en inglés, integrando teorías previas y datos específicos del estudio.

1.16. Enfoque de la investigación

El enfoque de investigación es cuantitativo, pues se centra en la recolección y análisis de datos numéricos para identificar patrones, relaciones y generalizaciones, este enfoque se caracteriza por ser objetivo, sistemático y estructurado, buscando medir variables específicas y analizar cómo se relacionan entre sí; en una investigación cuantitativa, se suelen utilizar herramientas como encuestas, cuestionarios, pruebas estandarizadas y experimentos controlados para recoger datos numéricos.

1.17. Tipos de investigación

La tesis planteó un tipo de investigación aplicada, porque se orientó a la solución de problemas sobre la comprensión de textos del idioma inglés, el mismo que se identificó en la realidad educativa. Al respecto, Hernández et al. (2014) sostienen que las investigaciones aplicadas se centran en la utilidad inmediata de los resultados, proponiendo alternativas o estrategias para mejorar una situación concreta.

1.18. Diseño de investigación

La presente tesis planteó un diseño de investigación preexperimental, porque se procedió con el desarrollo de sesiones de aprendizaje como estímulo, para evaluar sus efectos mediante la comparación entre un pretest y un posttest. En este sentido, Hernández et al. (2014) refieren que con este tipo de diseño, el investigador no controla todas las variables extrañas ni cuenta con un grupo de control, por lo que se considera de validez interna limitada, aunque útil para estudios exploratorios. Presentó el siguiente esquema:

GE=01 —— X —— 02

Donde:

GE: Grupo experimental

O1: Pretest

O2: Posttest

X: Variable dependiente: Comprensión de textos del idioma inglés

1.19. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

1.19.1. Técnicas

La tesis consideró como instrumento al cuestionario de preguntas para recopilar datos relevantes y específicos que contribuirán a la consecución de los objetivos de la investigación, proporcionando así una visión más completa y detallada de la situación estudiada. De acuerdo con Rojas (2006), las técnicas de investigación son herramientas esenciales que facilitan la ejecución de procesos específicos, brindando una orientación clara hacia el logro de los objetivos establecidos. En este sentido, en el marco de esta investigación, se empleará una encuesta como técnica fundamental. Esta encuesta estará dirigida a los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret en el año 2024.

1.19.2. Instrumentos

De acuerdo con Tamayo (2006), un instrumento de investigación es un conjunto de elementos diseñados por el investigador para recolectar información de manera efectiva, facilitando la medición de variables relevantes. En esta investigación, se ha planteado una evaluación sobre la comprensión de textos en inglés con un Pretest y postest, el cual fue administrado en las estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret durante el año 2024. La elección de este instrumento se basa en su capacidad para recopilar datos detallados y específicos sobre las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes, este enfoque permitirá una comprensión profunda de los aspectos investigados.

1.20. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

La utilización de pruebas estadísticas es fundamental para obtener datos precisos y relevantes, especialmente en el contexto de esta investigación, se hará uso de la estadística descriptiva, una herramienta poderosa que permite analizar y representar de manera adecuada los datos recopilados; para llevar a cabo este análisis, se empleará el programa estadístico SPSS 27, reconocido por su capacidad para procesar grandes conjuntos de datos de manera eficiente y efectiva. A través de este software, se podrá gestionar y analizar los datos extraídos de los instrumentos utilizados en el estudio, generando tablas y figuras estadísticas que proporcionarán una visualización clara y precisa de los resultados, esto permitirá interpretar y discutir de manera rigurosa los valores estadísticos en relación con los antecedentes y la literatura existente.

1.21. Validez y Confiabilidad

1.21.1. Validez

El proceso de validación del instrumento será llevado a cabo por un comité compuesto por tres expertos altamente cualificados y con una sólida reputación en el ámbito ético, moral y profesional, que se ajusta perfectamente al alcance del estudio y poseen un profundo conocimiento en investigación científica. Estos expertos serán seleccionados meticulosamente por su experiencia en temas relevantes al estudio en cuestión; cada uno de ellos evaluará minuciosamente el contenido del instrumento, analizando las variables, dimensiones, indicadores e ítems del mismo. Su juicio de valor será fundamental para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento, asegurando que capture de manera precisa los aspectos relevantes del fenómeno estudiado, su aporte contribuirá significativamente a la robustez metodológica del estudio y a la interpretación adecuada de los resultados obtenidos.

1.21.2. Confiabilidad

Según Hernández (2014), la confiabilidad de un instrumento de medición se define como la consistencia con la que dicho instrumento produce resultados coherentes y consistentes cuando se aplica repetidamente al mismo sujeto u objeto; es importante destacar que el coeficiente Alfa de Cronbach es ampliamente utilizado para estimar esta confiabilidad, ya que su cálculo está vinculado a la evaluación de la coherencia y la consistencia interna del instrumento.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.1. Análisis descriptivo

2.1.1. Resultados de la Variable: Aprendizaje colaborativo

Dimensión: Interdependencia positiva

Tabla 2

Se siente motivado/a para participar en actividades de aprendizaje colaborativo

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	0	0.0
	Parcialmente	8	33.3
	Si	16	66.7
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

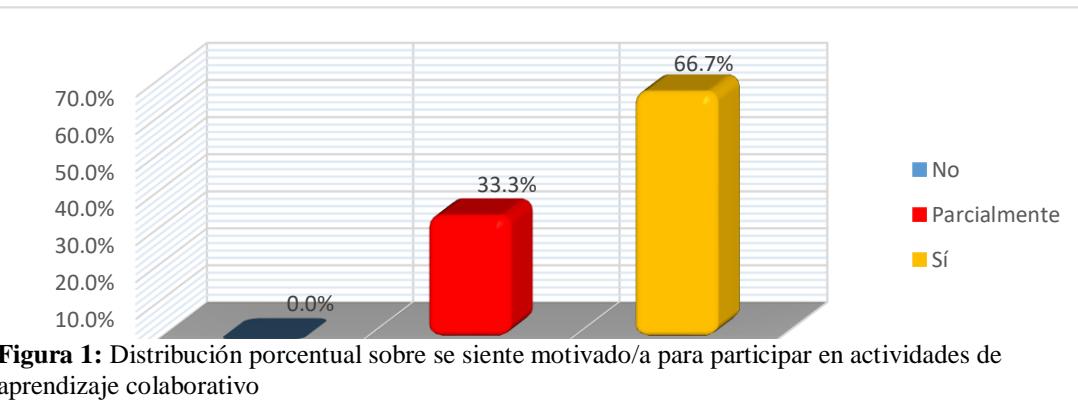


Figura 1: Distribución porcentual sobre se siente motivado/a para participar en actividades de aprendizaje colaborativo

Nota.

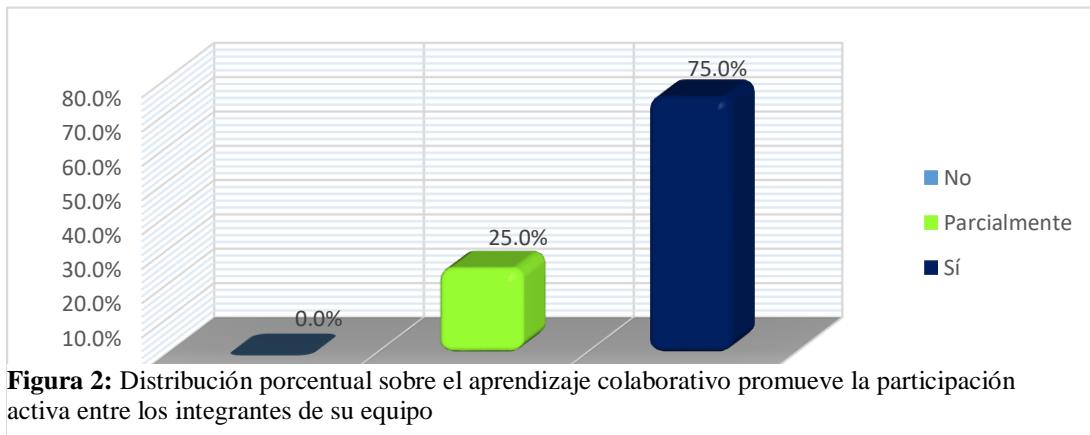
De acuerdo con la tabla 2 y figura 1 se observa que la gran mayoría 66,7% de los estudiantes de primer grado manifestaron sentirse motivados a participar en actividades de aprendizaje colaborativo. Un 33,3% de los estudiantes indicaron sentirse “parcialmente” motivados para participar en este tipo de actividades.

Tabla 3

El aprendizaje colaborativo promueve la participación activa entre los integrantes de su equipo

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	0	0.0
	Parcialmente	6	25.0
	Si	18	75.0
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret



Nota.

Según la tabla 3 y figura 2, el 75.0% de los encuestados considera que el aprendizaje colaborativo “sí” fomenta una participación activa entre los integrantes de su equipo. Por otro lado, el 25.0% restante cree que esta modalidad solo promueve la participación “parcialmente”. Este resultado indica la percepción positiva generalizada sobre el aprendizaje colaborativo, señalando su eficacia para involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también es importante abordar las inquietudes del 25.0% de los encuestados que perciben beneficios limitados, lo cual podría deberse a diversos factores como la dinámica del grupo, las habilidades interpersonales de los participantes, o la implementación del método en sí.

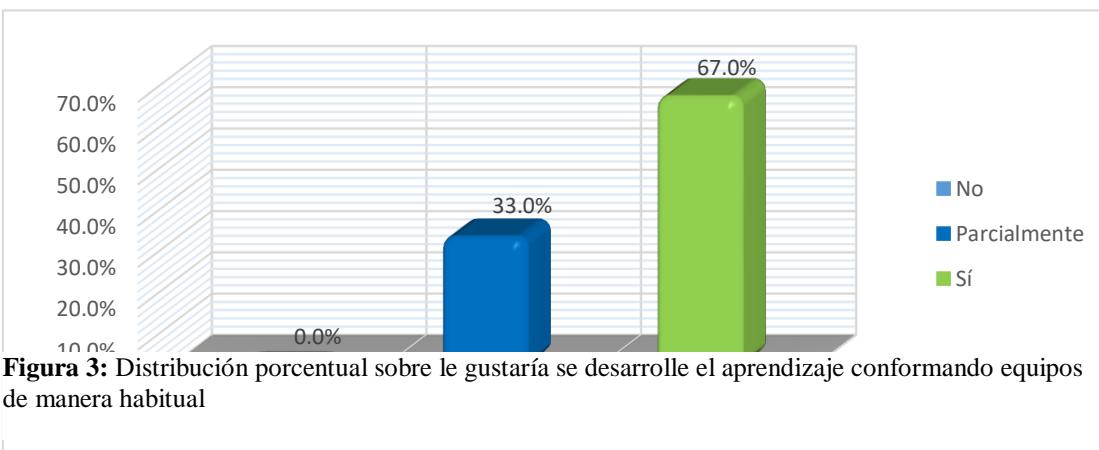
Dimensión: Interacción promotora

Tabla 4

Le gustaría se desarrolle el aprendizaje conformando equipos de manera habitual

Válido		Frecuencia	Porcentaje
	No	0	0.0
	Parcialmente	8	33.3
	Si	16	66.7
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret



Nota.

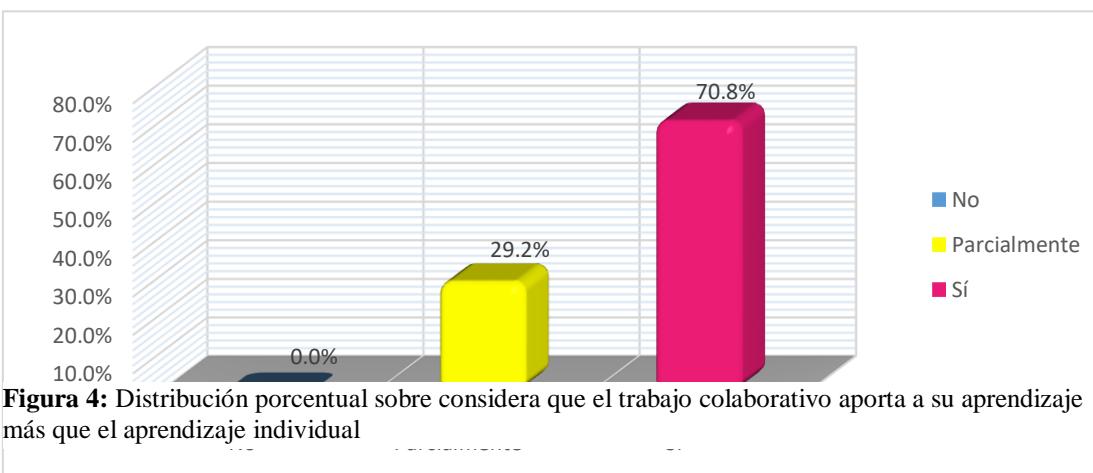
En relación a la tabla 4 y figura 3, el 67.0% de los estudiantes expresa un deseo claro de que el aprendizaje se desarrolle mediante la conformación habitual de equipos. Mientras tanto, el 33.0% restante muestra una preferencia “parcial” por este enfoque. Lo que refleja una inclinación mayoritaria hacia la formación de equipos como método de aprendizaje, lo cual indica que muchos estudiantes reconocen los beneficios de trabajar en colaboración con sus compañeros. Entre las ventajas de este enfoque se encuentran la oportunidad de intercambiar ideas, mejorar habilidades de comunicación, y desarrollar competencias interpersonales y de trabajo en equipo.

Tabla 5

Considera que el trabajo colaborativo aporta a su aprendizaje más que el aprendizaje individual

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	0	0.0
	Parcialmente	7	29.2
	Si	17	70.8
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret



Nota.

Respecto a la tabla 5 y figura 4, el 70.8% de los encuestados considera que el trabajo colaborativo “sí” contribuye más a su aprendizaje en comparación con el aprendizaje individual. Por otro lado, el 29.2% restante tiene una opinión más moderada, reconociendo solo “parcialmente” los beneficios del trabajo en equipo. Este resultado subraya la percepción positiva predominante sobre el valor del aprendizaje colaborativo. Los estudiantes que favorecen esta modalidad probablemente reconocen varias ventajas, como la posibilidad de compartir conocimientos, recibir diferentes perspectivas, y desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo que son esenciales en el entorno laboral moderno.

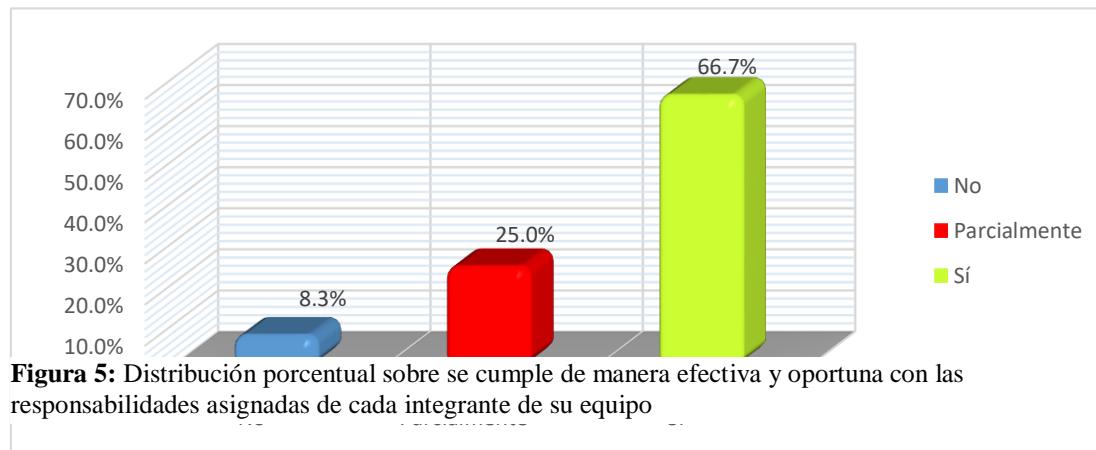
Dimensión: Responsabilidad individual y grupal

Tabla 6

Se cumple de manera efectiva y oportuna con las responsabilidades asignadas de cada integrante de su equipo

Válido		Frecuencia	Porcentaje
	No	2	8.3
	Parcialmente	6	25.0
	Si	16	66.7
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret



Nota.

En base a la tabla 6 y figura 5, el 66.7% de los integrantes de los equipos “sí” cumple de manera efectiva y oportuna con las responsabilidades asignadas. Adicionalmente, un 25.0% de los miembros cumple “parcialmente” con sus responsabilidades, mientras que un 8.3% “no” las cumple de manera efectiva y oportuna. Aunque la mayoría de los estudiantes cumple adecuadamente con sus responsabilidades en el contexto del aprendizaje colaborativo, es esencial abordar las áreas de mejora identificadas para garantizar una experiencia educativa más efectiva y equitativa para todos los participantes.

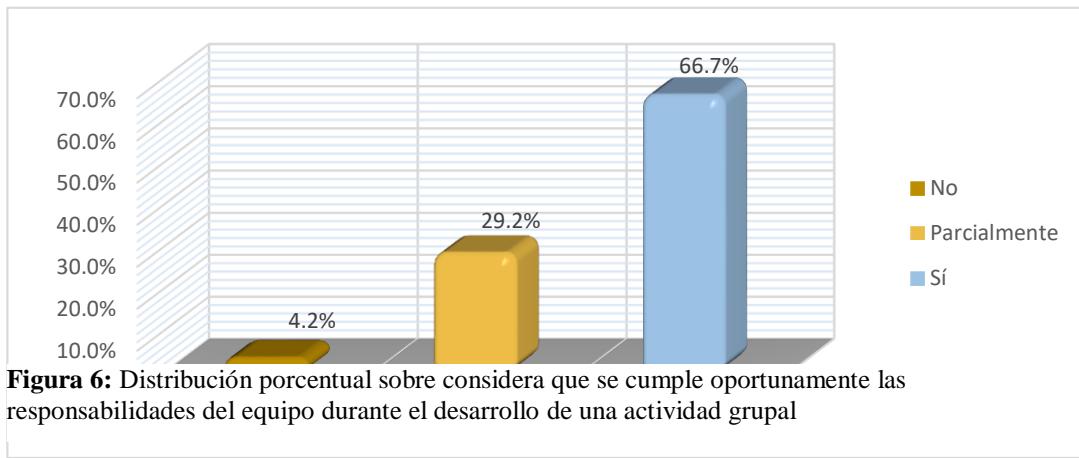
Tabla 7

Considera que se cumple oportunamente las responsabilidades del equipo durante el desarrollo de una actividad grupal

	Frecuencia	Porcentaje
--	------------	------------

Válido	No	1	4.2
	Parcialmente	7	29.2
	Si	16	66.7
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret



Nota.

De acuerdo con la tabla 7 y figura 6, el 66.7% de los encuestados considera que las responsabilidades del equipo “sí” se cumplen de manera oportuna durante el desarrollo de una actividad grupal. Además, un 29.2% de los encuestados cree que estas responsabilidades se cumplen solo “parcialmente”, mientras que un 4.2% opina que “no” se cumplen de manera oportuna. Estos resultados reflejan que, aunque la mayoría de los estudiantes considera que las responsabilidades del equipo se cumplen de manera oportuna, es crucial atender las áreas de mejora identificadas para asegurar una mayor eficacia y equidad en el trabajo grupal.

Dimensión: Habilidades sociales y de comunicación

Tabla 8

Considera Ud. variadas propuestas con diferentes puntos de vista al realizar una actividad grupal

	Frecuencia	Porcentaje
No	1	4.2

Válido	Parcialmente	9	37.5
	Si	14	58.3
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

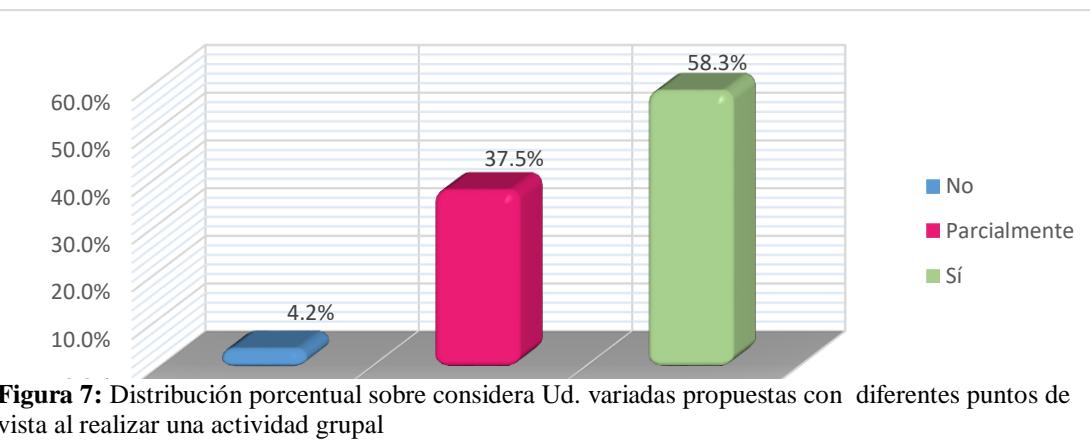


Figura 7: Distribución porcentual sobre considera Ud. variadas propuestas con diferentes puntos de vista al realizar una actividad grupal

Nota.

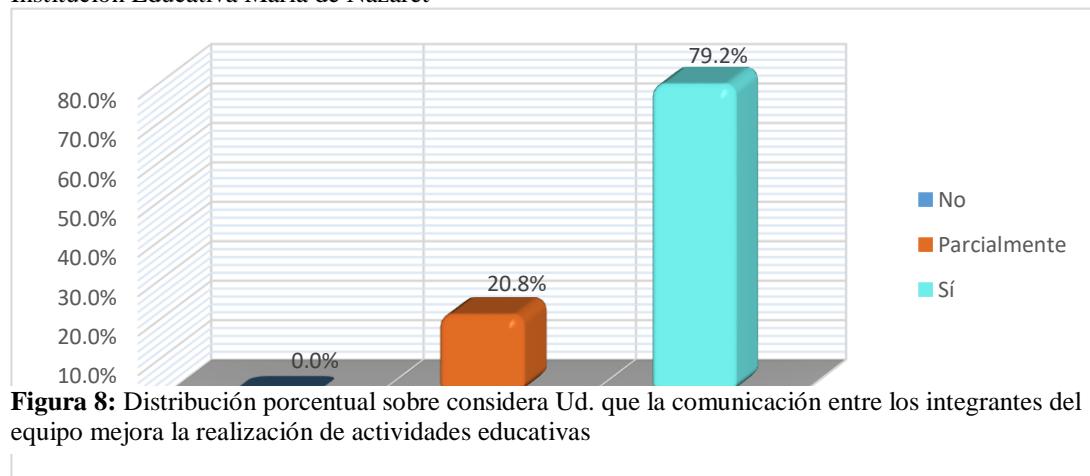
Conforme a la representación de la tabla 8 y figura 7, el 58.3% de los encuestados considera que, al realizar una actividad grupal, “sí” se presentan y valoran variadas propuestas con diferentes puntos de vista. Un 37.5% de los participantes cree que esto sucede solo “parcialmente”, mientras que un 4.2% opina que “no” se tienen en cuenta diferentes perspectivas. Si bien la mayoría de los estudiantes reconoce la valoración de diversas propuestas y puntos de vista en las actividades grupales, es crucial abordar las áreas de mejora para asegurar una experiencia más inclusiva y enriquecedora.

Tabla 9

Considera Ud. que la comunicación entre los integrantes del equipo mejora la realización de actividades educativas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	0	0.0
	Parcialmente	5	20.8
	Si	19	79.2
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret



Nota.

Basándonos en la información de la tabla 9 y figura 8, el 79.2% de los encuestados considera que la comunicación entre los integrantes del equipo “sí” mejora significativamente la realización de actividades educativas. Por otro lado, un 20.8% cree que la comunicación solo mejora “parcialmente” estas actividades. Este resultado subraya la importancia de la comunicación efectiva en el contexto del trabajo en equipo. Una comunicación clara y abierta facilita la coordinación, el intercambio de ideas y la resolución de problemas, lo que conduce a un mejor desempeño grupal y a la consecución de los objetivos educativos.

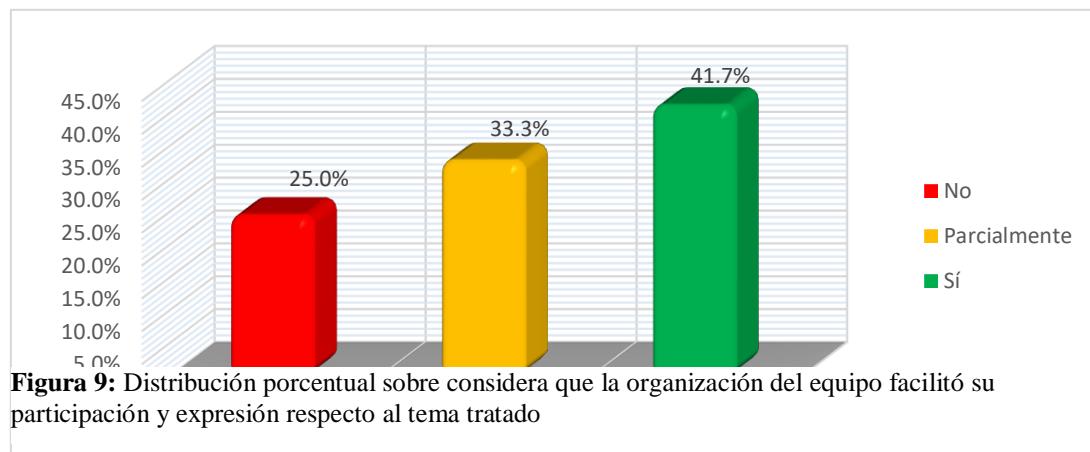
Dimensión: Procesamiento grupal

Tabla 10

Considera que la organización del equipo facilitó su participación y expresión respecto al tema tratado

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	6	25.0
	Parcialmente	8	33.3
	Si	10	41.7
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret



Nota.

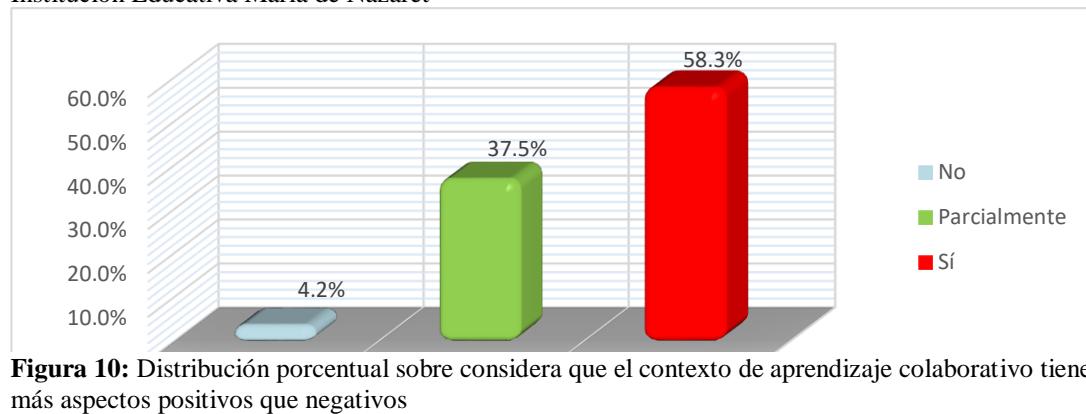
Tal y como indica la tabla 10 y figura 9, el 41.7% de los estudiantes considera que la organización del equipo “sí” facilitó significativamente su participación y expresión respecto al tema tratado. Un 33.3% de los estudiantes opina que esta organización solo facilitó “parcialmente” su participación, mientras que un 25% considera que “no” lo hizo en absoluto. Aunque una parte significativa de los estudiantes reconoce que la organización del equipo facilita su participación, es crucial implementar estrategias que promuevan la claridad, el liderazgo eficaz, la inclusión y la resolución de conflictos.

Tabla 11

Considera que el contexto de aprendizaje colaborativo tiene más aspectos positivos que negativos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	1	4.2
	Parcialmente	9	37.5
	Si	14	58.3
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret



Nota.

Observando la representación visual de la tabla 11 y figura 10, el 58.3% de los encuestados considera que el contexto de aprendizaje colaborativo “sí” tiene más aspectos positivos que negativos. Un 37.5% opina que el aprendizaje colaborativo tiene aspectos positivos solo “parcialmente”, y un 4.2% cree que los aspectos negativos superan a los positivos. Sin embargo, aunque la mayoría de los estudiantes percibe el aprendizaje colaborativo de manera positiva, es esencial abordar las áreas de mejora para asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse plenamente de esta metodología. Al implementar estrategias efectivas para manejar la participación, la coordinación y los conflictos, se puede crear un entorno de aprendizaje colaborativo más equilibrado y productivo.

2.1.2. Variable de la variable: Comprensión de textos del idioma inglés

Los resultados que se presentan a continuación devienen de las respuestas de la evaluación sobre “**COMPRENSIÓN DE TEXTOS**” de la lectura: **DEL CAMPO A LA CIUDAD** que se presenta en la sección apéndice ubicada en la p.87

Dimensión: Comprensión literal

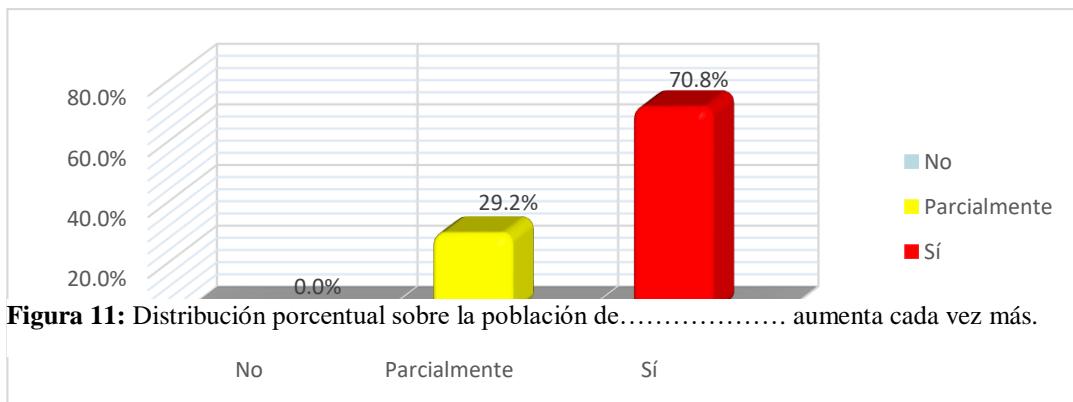
Tabla 12

P1: *La población de..... aumenta cada vez más.*

	Frecuencia	Porcentaje
--	------------	------------

Válido	No	0	0.0
	Parcialmente	7	29.2
	Si	17	70.8
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret



Nota.

Conforme a la información contenida en la tabla 12 y figura 11, se observa que el 70.8% de los estudiantes “sí” reconoció plenamente el contenido, el escenario y los hechos relatados en el texto. Además, estos estudiantes comprendieron la información explícita presentada en el texto. Por otro lado, un 29.2% de los estudiantes mostró una comprensión parcial, lo que implica que reconocieron solo parcialmente el contenido del texto, incluyendo los personajes principales y los escenarios, y extrajeron de manera incompleta la información explícita relatada en el texto.

Tabla 13

P2: Cuál es el principal problema que deben resolver las familias que migran

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	1	4.2
	Parcialmente	5	20.8
	Si	18	75.0
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

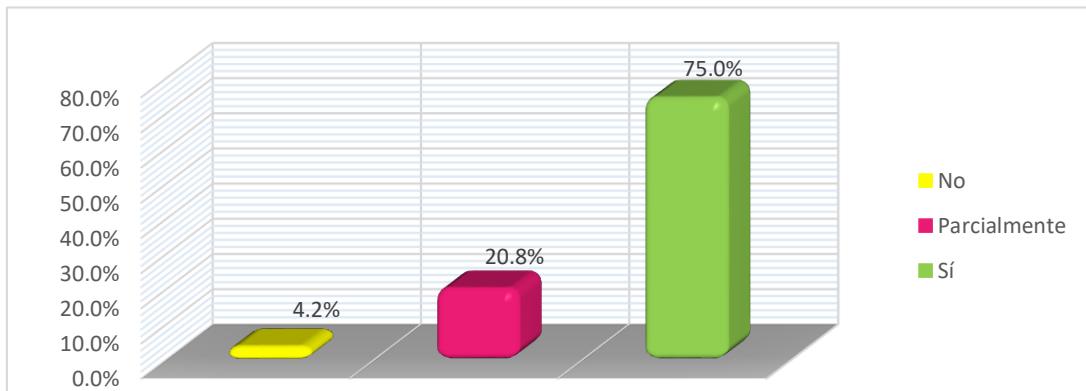


Figura 12: Distribución porcentual sobre cuál es el principal problema que deben resolver las familias que migran

Nota.

En base a la información tabular 13 y gráfica 12, se analiza que un 75.0% de los estudiantes reconoció plenamente el contenido, el significado directo y superficial, el escenario y los hechos relatados en el texto. Estos estudiantes demostraron una comprensión clara y precisa de la información explícita presentada. Por otro lado, un 20.8% de los estudiantes reconoció parcialmente el contenido del texto, identificando los personajes principales y escenarios de manera incompleta y comprendiendo solo parcialmente la información explícita. Finalmente, un 4.2% de los estudiantes tuvo dificultad para reconocer el contenido, el significado directo y superficial, el escenario y los hechos relatados en el texto, mostrando problemas significativos para comprender y extraer la información presentada.

Dimensión: Comprensión inferencial

Tabla 14

P3: Marca la afirmación verdadera según el texto.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	2	8.3
	Parcialmente	6	25.0
	Si	16	66.7
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

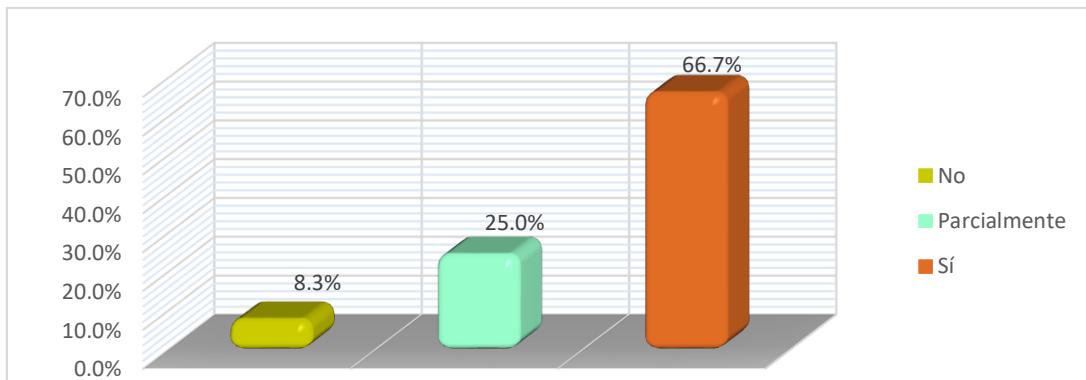


Figura 13: Distribución porcentual sobre marca la afirmación verdadera según el texto.

Nota.

De acuerdo con la evidencia visual 14 y tabular 13, se muestra que un 66.7% de los estudiantes demuestra habilidad para inferir significados implícitos de los hechos y escenarios relatados en el texto. Estos estudiantes también son capaces de articular información del texto y realizar pronósticos sobre la información proporcionada. Por otro lado, un 25.0% de los estudiantes atribuyó de manera parcial significación a los hechos y escenarios en función de los contextos externos presentados en el texto. Finalmente, un 8.3% de los estudiantes mostró dificultad para atribuir el significado total del texto propuesto. Estos estudiantes también tienen problemas para articular y realizar pronósticos sobre la información proporcionada en el texto.

Tabla 15

P4: Qué necesidad básica no se menciona en el texto

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	1	4.2
	Parcialmente	7	29.2
	Si	16	66.7
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

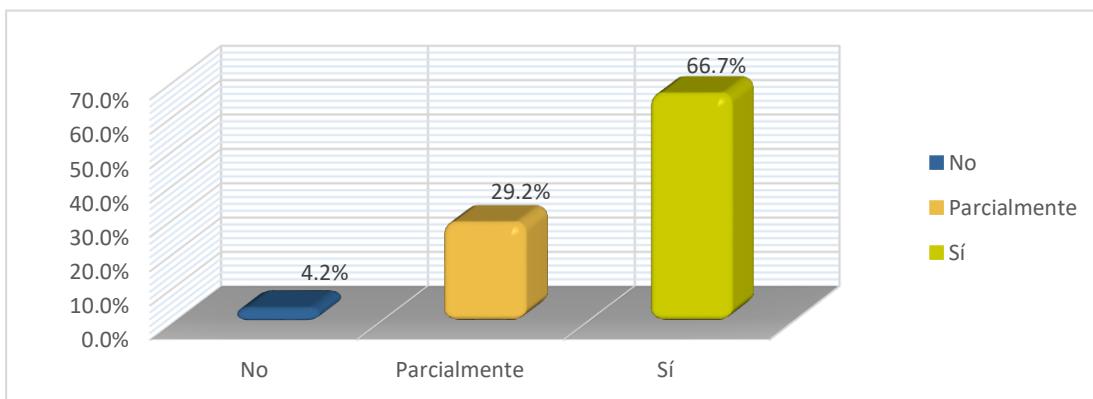


Figura 14: Distribución porcentual sobre qué necesidad básica no se menciona en el texto

Nota.

Tal y como se aprecia en la tabla 15 y el gráfico 16, se observa que un 66.7% de los estudiantes demostró habilidad para inferir significados implícitos de los hechos y escenarios relatados en el texto. Estos estudiantes también pudieron articular la información del texto y realizar pronósticos basados en la información proporcionada. Además, un 29.2% de los estudiantes mostró una capacidad parcial para articular información y realizar pronósticos sobre el contenido del texto. Estos estudiantes lograron comprender y procesar la información de manera fragmentada, lo que indica una comprensión incompleta. Por último, un 4.2% de los estudiantes presentó dificultades significativas para sintetizar el texto y expresarlo con sus propias palabras, lo que evidencia problemas en la comprensión y en la habilidad para reformular la información de manera coherente.

Dimensión: Comprensión de estructura textual

Tabla 16

P5: *Qué consecuencias trae consigo la concentración de la población en las ciudades*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	1	4.2
	Parcialmente	9	37.5
	Si	14	58.3
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

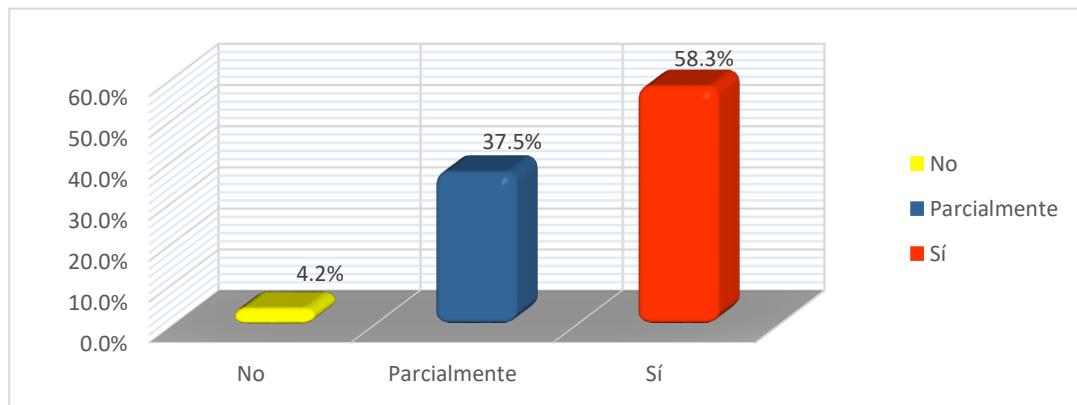


Figura 15: Distribución porcentual sobre qué consecuencias trae consigo la concentración de la población en las ciudades

Nota.

Conforme a los datos expuestos en la tabla 16 y el gráfico 15, se evidencia que un 58.3% de los estudiantes reconoció, expresó y sintetizó los aspectos importantes y destacados del texto, logrando transmitirlos de manera efectiva. Estos estudiantes también contribuyeron al propósito comunicativo general del texto, reflejando una buena comprensión de la organización y la cohesión textual. Por otro lado, un 37.5% de los estudiantes expresó parcialmente las ideas principales del texto y las transmitió a través de un cuadro sinóptico utilizando sus propias palabras. En última instancia, un 4.2% de los estudiantes mostró dificultades significativas para comunicar sobre el texto, lo que reflejó una inadecuada comprensión textual.

Tabla 17

P6: A qué conclusión llegas a partir del texto

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	0	0.0
	Parcialmente	5	20.8
	Si	19	79.2
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

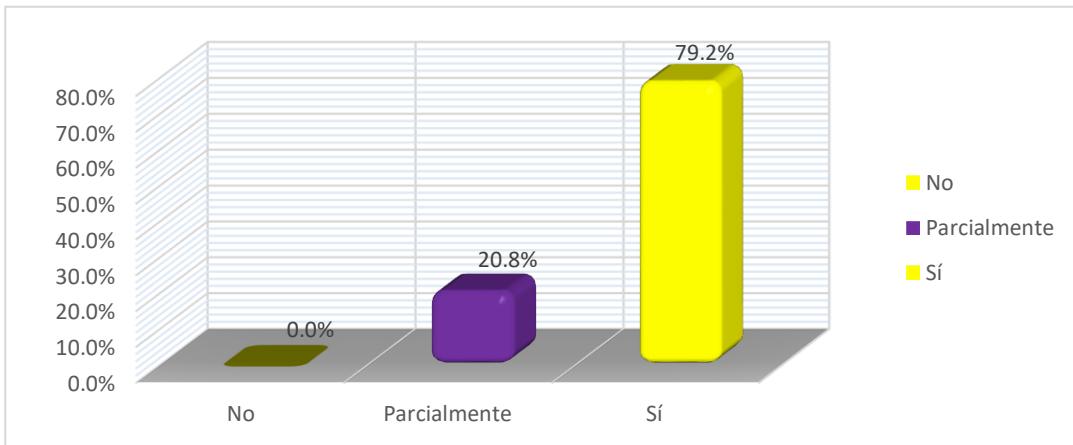


Figura 16: Distribución porcentual sobre a qué conclusión llegas a partir del texto

Nota.

A la luz de la información presentada en la tabla 17 y el gráfico 16, se observa que un 79.2% de los estudiantes logró reconocer, expresar y sintetizar los elementos importantes y resaltantes del texto para poder transmitirlos eficazmente. Estos estudiantes contribuyeron al propósito comunicativo general del texto, lo que refleja una comprensión adecuada de la organización y la cohesión textual. Por otro lado, un 20.8% de los estudiantes contribuyó parcialmente al propósito comunicativo, lo que indica una comprensión limitada y una cohesión textual insuficiente. Estos estudiantes expresaron parcialmente las ideas principales del texto y las transmitieron a través de un cuadro sinóptico utilizando sus propias palabras.

Dimensión: Conexión con conocimientos previos

Tabla 18

P7: *Muchas personas migran del campo y de pequeños pueblos a.....*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	0	0.0
	Parcialmente	8	33.3
	Si	16	66.7
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

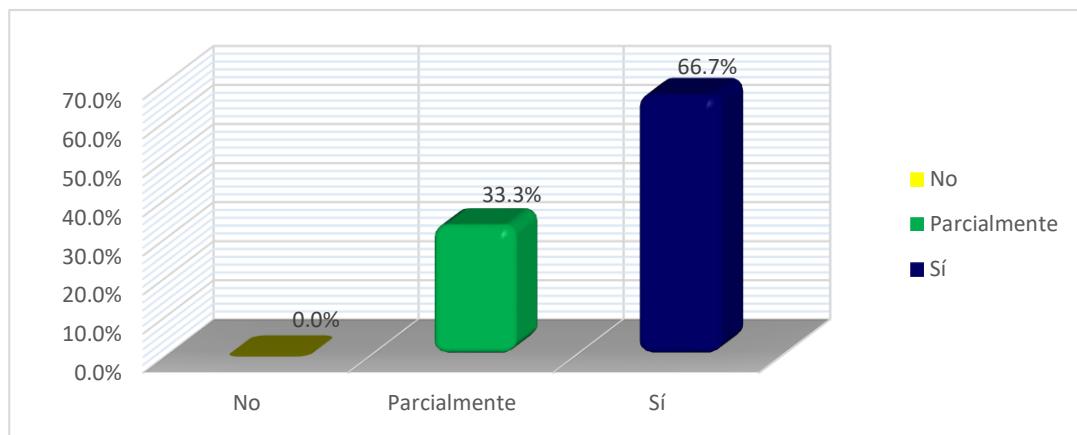


Figura 17: Distribución porcentual sobre muchas personas migran del campo y de pequeños pueblos a

Nota.

Según se puede apreciar en la tabla 18 y el gráfico 17, un 66.7% de los estudiantes logró desglosar y relacionar la información del texto, explicando la conexión entre sus componentes y sucesos para emitir un juicio propio. Además, estos estudiantes fueron capaces de articular patrones temáticos entre la información presentada en el texto y sus experiencias personales, lo que evidencia una comprensión profunda y contextualizada del material. Por otro lado, un 33.3% de los estudiantes mostró una capacidad parcial para desglosar el contenido del texto, explicando solo en parte la relación entre sus componentes y emitiendo un juicio propio de manera limitada.

Tabla 19

P8: *La concentración de la población en las ciudades ocasiona*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	0	0.0
	Parcialmente	6	25.0
	Si	18	75.0
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

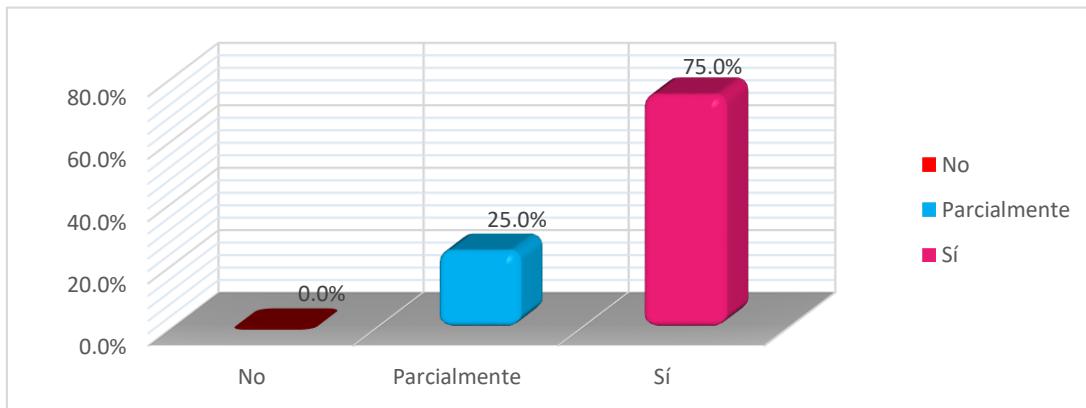


Figura 18: Distribución porcentual sobre la concentración de la población en las ciudades ocasiona...

Nota.

Como se ilustra en la tabla 19 y el gráfico 18, en relación a la pregunta, un 75.0% de los estudiantes logró disagregar y relacionar la información del texto, explicando la conexión entre sus componentes y sucesos para emitir un juicio propio. Además, estos estudiantes pudieron articular patrones temáticos entre la información presentada en el texto y sus experiencias personales, demostrando una comprensión profunda y contextualizada del material. Por otro lado, un 25.0% de los estudiantes mostró una capacidad parcial para disagregar el contenido del texto, explicando solo en parte la relación entre sus componentes y emitiendo un juicio propio de manera limitada. Estos estudiantes también articularon de manera parcial los patrones temáticos entre la información del texto y sus experiencias personales, indicando una comprensión menos completa.

Dimensión: Comprensión evaluativa

Tabla 20

P9: Debido a que considera usted que en el censo de 1993 en el Perú habitaban 22 639 443 personas y en el censo del 2005, se tenía 27 219 264 habitantes.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	1	4.2
	Parcialmente	6	25.0

Si	17	70.8
Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

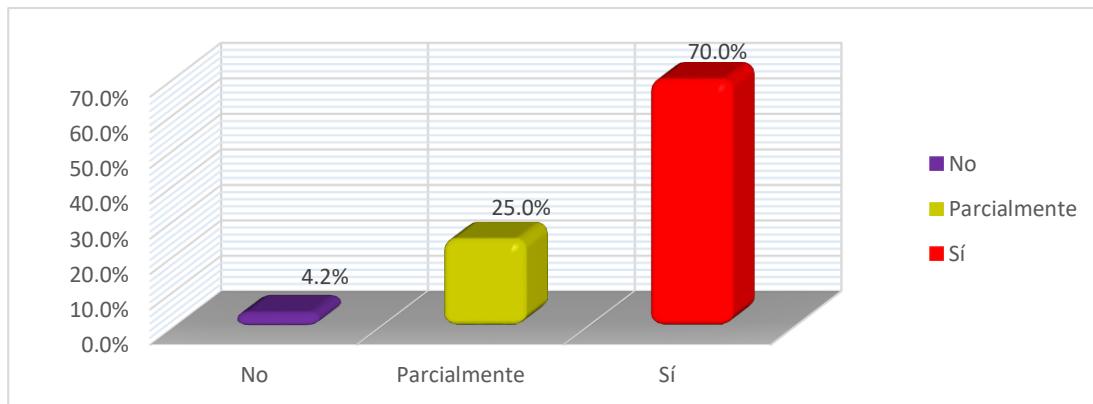


Figura 19: Distribución porcentual de debido a que considera usted que en el censo de 1993 en el Perú habitaban 22 639 443 personas y en el censo del 2005, se tenía 27 219 264 habitantes.

Nota.

Según se muestra en la tabla 20 y el gráfico 19, un 70.0% de los estudiantes analizó y evaluó de manera crítica la información que no está expresada literalmente en el texto. Estos estudiantes identificaron argumentos, perspectivas y puntos de vista, y cuestionaron la validez de la información presentada. En otro orden, un 25.0% de los estudiantes identificando de manera incompleta argumentos, perspectivas y puntos de vista, y cuestionando solo en parte la validez de la información presentada. Por último, un porcentaje menor, un 4.2%, mostró dificultades para analizar y evaluar el texto, limitándose a copiar literalmente partes del contenido sin una evaluación crítica.

Tabla 21

P10: *Por qué la mayoría de los peruanos viven en las ciudades y cada vez son menos los que habitan en zonas rurales.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	1	4.2
	Parcialmente	5	20.8
	Si	18	75.0
	Total	24	100.0

Fuente: Base de datos del cuestionario aplicado a 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret

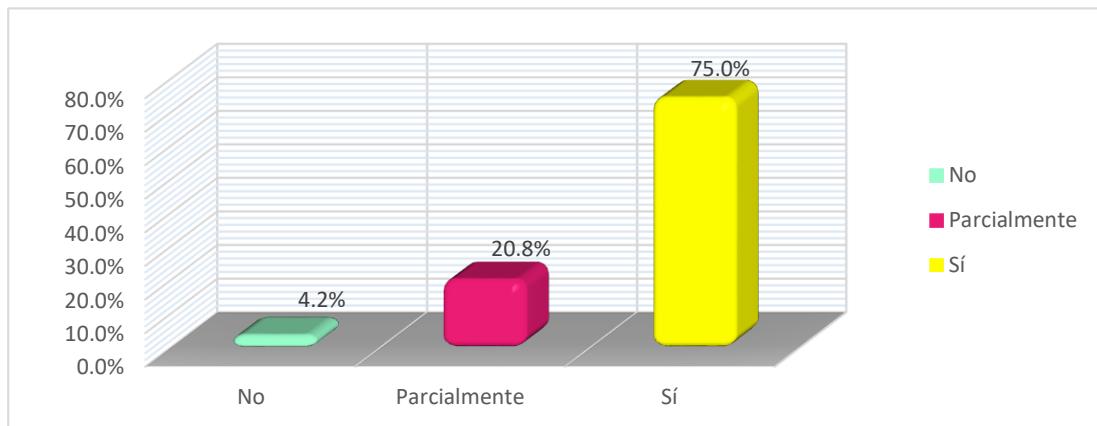


Figura 20: Distribución porcentual sobre Por qué la mayoría de los peruanos viven en las ciudades y cada vez son menos los que habitan en zonas rurales.

Nota.

Conforme a la evidencia presentada en la tabla 21 y el gráfico 20, el 75.0% de los estudiantes demostró habilidades de análisis al identificar argumentos, perspectivas y puntos de vista en el texto, además de cuestionar la validez de la información presentada. Por otro lado, el 20.8% de los estudiantes realizó un análisis parcial de la información proporcionada en el texto propuesto. Finalmente, un 4.2% de los estudiantes mostró dificultades al emitir su análisis y evaluación del texto propuesto, optando por copiar literalmente partes del mismo. Estos resultados resaltan la importancia del desarrollo de habilidades de análisis crítico en la comprensión de textos, así como la necesidad de apoyar a aquellos estudiantes que enfrentan dificultades en esta área.

2.2. Análisis inferencial de la investigación

Hipótesis general

El aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.

Tabla 22

Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk)

Variable	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje colaborativo	.598	24	.000
Comprensión de textos en inglés	.542	24	.000

Nota. Valores Sig. < 0.05 obligan a usar pruebas no paramétricas.

Interpretación

Los resultados muestran valores de significancia de .000 tanto para Aprendizaje colaborativo como para Comprensión de textos en inglés, los cuales son menores a 0.05. Esto indica que las variables no siguen una distribución normal, razón por la cual se aplicaron pruebas no paramétricas para el contraste de hipótesis.

Tabla 23

Resultados descriptivos de Aprendizaje colaborativo y comprensión de textos en inglés

Variable	Media	Desv.	Desviación N
Aprendizaje colaborativo	2.67	0.482	24
Comprensión de textos en inglés	2.75	0.442	24

Interpretación

La media obtenida en Aprendizaje colaborativo fue de 2.67 y en Comprensión de textos de 2.75, con desviaciones estándar de 0.482 y 0.442 respectivamente. Estos valores sugieren un nivel moderado de logro en ambas variables, además de una dispersión relativamente baja, lo que significa que los estudiantes tienden a concentrarse alrededor de la media en sus puntuaciones.

Tabla 25

Modelo de regresión lineal – Hipótesis general

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar	F	gl1	gl2	Sig.
1	.816a	.667	.652	.284	44.00	1	22	.000

Interpretación

El valor de R² ajustado = .652 indica que el Aprendizaje colaborativo explica el *65.2% de la variabilidad en la comprensión de textos en inglés. Además, la significancia de .000 (< 0.05) confirma que la relación es estadísticamente significativa. Esto permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis general, concluyendo que el aprendizaje colaborativo influye de manera significativa y positiva en la comprensión de textos..

Hipótesis específicas

- El nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, antes de la aplicación del aprendizaje colaborativo, se encuentra en un nivel de inicio.
- La aplicación del aprendizaje colaborativo mejora positivamente la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.
- El nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, después de la aplicación del aprendizaje colaborativo, se encuentra en un nivel de logrado.

Tabla 28

Modelo de regresión lineal – Comprensión literal (HE2-dimensión 1)

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar	F	gl1	gl2	Sig.
1	.535a	.286	.253	.416	8.80	1	22	.007

Interpretación

El modelo muestra un valor de R² ajustado = .253, lo que significa que el aprendizaje colaborativo explica el 25.3% de la variabilidad en la comprensión literal. La significancia de .007 (< 0.05) confirma que la relación es estadísticamente significativa. Esto indica que las prácticas colaborativas contribuyen a mejorar la capacidad de los estudiantes para comprender la información literal de los textos.

Tabla 31

Modelo de regresión lineal – Comprensión inferencial (HE2–dimensión 2)

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar	F	gl1	gl2	Sig.
1	.713a	.508	.486	.345	22.75	1	22	.000

Interpretación

El modelo evidencia un R² ajustado = .486, es decir, el aprendizaje colaborativo explica el 48.6% de la variabilidad en la comprensión inferencial. La significancia de .000 confirma una relación sólida. Esto implica que el aprendizaje colaborativo tiene un impacto importante en la capacidad de los estudiantes para deducir significados implícitos y realizar inferencias a partir de los textos en inglés.

Tabla 34

Modelo de regresión lineal – Comprensión de estructura textual (HE2–dimensión 3)

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar	F	gl1	gl2	Sig.
1	.632a	.400	.373	.381	14.67	1	22	.001

Interpretación

Con un R² ajustado = .373, el aprendizaje colaborativo explica el 37.3% de la variabilidad en la comprensión de la estructura textual. La significancia de .001 confirma la validez de esta relación. Esto sugiere que las dinámicas de trabajo en equipo permiten a los estudiantes organizar mejor la información y reconocer la estructura interna de los textos en inglés.

Tabla 37*Modelo de regresión lineal – Conexión con conocimientos previos (HE2–dimensión 4)*

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar	F	gl1	gl2	Sig.
1	.535a	.286	.253	.416	8.80	1	22	.007

Interpretación

El valor de R² ajustado = .253 indica que el aprendizaje colaborativo explica el 25.3% de la variabilidad en la conexión con conocimientos previos. La significancia de .007 respalda la relación positiva. Este resultado muestra que las estrategias colaborativas facilitan la activación y relación de saberes previos con la nueva información de los textos en inglés.

Tabla 40*Modelo de regresión lineal – Comprensión evaluativa (HE2–dimensión 5)*

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar	F	gl1	gl2	Sig.
1	.267a	.071	.029	.474	1.69	1	22	.207

Interpretación

El modelo presenta un R² ajustado = .029, lo que significa que el aprendizaje colaborativo solo explica el 2.9% de la variabilidad en la comprensión evaluativa. La significancia es .207 (> 0.05), lo que indica que la relación no es estadísticamente significativa. En este caso, el aprendizaje colaborativo no tiene un efecto fuerte ni significativo en la capacidad de los estudiantes para emitir juicios críticos y valorativos sobre los textos en inglés.

Resultados del Pretest y Postest

Tabla 41

Resultados descriptivos de la comprensión de textos en inglés (Pretest y Postest)

Momento	N	Media	Desv. Desviación
Pretest	24	1.80	0.40
Postest	24	2.90	0.35

Nota. SPSS 27

Interpretación

En la tabla 41, los resultados demuestran que la media obtenida en el pretest fue de 1.80, con una desviación estándar de 0.40, lo que indica que los estudiantes se encontraban, en su mayoría, en un nivel de inicio antes de la aplicación del aprendizaje colaborativo. En contraste, en el postest, la media se elevó a 2.90, con una desviación estándar de 0.35, mostrando que los estudiantes alcanzaron un nivel logrado en su comprensión de textos. La reducción en la desviación estándar sugiere además que los resultados fueron más homogéneos después de la intervención. Esto evidencia un progreso significativo en el rendimiento de los estudiantes como consecuencia de la aplicación del aprendizaje colaborativo.

Tabla 42

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon (Pretest vs. Postest)

Comparación	Z	Sig. (bilateral)
Comprensión de textos	-4.200	.000

Nota. SPSS 27

Interpretación

El valor de $Z = -4.200$ con un nivel de significancia de .000 (< 0.05) confirma que las diferencias observadas entre el pretest y el postest son estadísticamente significativas. Esto permite rechazar la hipótesis nula y concluir que el aprendizaje colaborativo mejoró de manera significativa la comprensión de textos en inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria.

Tabla 43

Niveles de logro alcanzados en la comprensión de textos en inglés

Nivel de logro	Pretest (f/%)	Postest (f/%)
Inicio	16 – 66.7%	2 – 8.3%
En proceso	8 – 33.3%	4 – 16.7%
Logrado	0 – 0.0%	18 – 75.0%
Total	24 – 100%	24 – 100%

Nota. SPSS 27.

Interpretación

En la tabal 43, los resultados del pretest, el 66.7% de los estudiantes confirman que se encuentran en el nivel Inicio, el 33.3% en el nivel En proceso y ninguno en el nivel Logrado. En cambio, en el postest, se observa una transformación notable: el 75% alcanzó el nivel Logrado, el 16.7% permaneció en En proceso y solo el 8.3% quedó en Inicio. Se demuestra que la aplicación del aprendizaje colaborativo no solo mejoró los puntajes promedio, sino que también elevó significativamente a los estudiantes hacia niveles de mayor logro en la comprensión de textos en inglés.

2.3. Discusión y análisis

Se determinó que el aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. En consonancia con lo expuesto, los resultados de la investigación lo confirman.

La investigación confirma la hipótesis general, evidenciando que el aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión de textos del idioma inglés de estudiantes de primer grado de secundaria. Esto se corrobora por el alto valor del R cuadrado ajustado (65.2%) en el modelo de regresión lineal, el cual indica que la variable “Aprendizaje colaborativo” explica una gran proporción de la variación en la “Comprensión de textos del idioma inglés”. Este estudio coincide con los resultados de Bernal (2019), quien demostró la efectividad del trabajo cooperativo para mejorar la comprensión oral en inglés. Ambos estudios resaltan el potencial de las estrategias colaborativas para promover el aprendizaje activo, la interacción entre pares y la construcción compartida de conocimiento en el contexto del aprendizaje de idiomas. Asimismo, este estudio coincide con los resultados de Pérez et a. (2024), quien demostró que el aprendizaje colaborativo es efectivo para enseñar inglés, mejorando habilidades lingüísticas y promoviendo la interacción entre estudiantes, las estrategias cooperativas, como el trabajo en grupos pequeños, favorecen un entorno inclusivo y aumentan la confianza en el idioma. Sin embargo, algunos participantes valoraron también el aprendizaje individual, sugiriendo que combinar ambos enfoques podría ser más eficaz. Por otro lado, el estudio de Salas (2019) quien indica que el aprendizaje colaborativo mejora significativamente las habilidades lingüísticas, especialmente en comprensión y producción del idioma, los estudiantes que trabajaron en grupos se sintieron más motivados y seguros al expresarse, con menos ansiedad al hablar en comparación con los que trabajaron individualmente, este enfoque no solo favorece el desarrollo de habilidades,

sino que también fomenta la autonomía y cooperación, creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

La hipótesis específica 1 se confirma, evidenciando que el aprendizaje colaborativo ejerce una influencia significativa en la comprensión literal de los estudiantes de 1° grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. Este hallazgo se corrobora mediante el R cuadrado ajustado, el cual indica que la variable “Aprendizaje colaborativo” explica el 25,3% de la variación en la “Comprensión literal”. Los resultados del análisis de correlación muestran una correlación positiva moderada (Pearson = 0.535) entre el. La correlación positiva moderada entre la variable y la dimensión es crucial para determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión literal. La presente investigación coincide con el estudio de Alarcón (2023), quien demostró la relación positiva entre la metodología Flipped Classroom y el aprendizaje colaborativo en el aprendizaje del inglés. Ambos estudios resaltan el potencial de las estrategias colaborativas para promover la interacción entre pares, la construcción compartida de conocimiento y el desarrollo de habilidades lingüísticas como la comprensión oral, la lectura y la escritura. Los resultados obtenidos son consistentes con el estudio de Alarcón (2023), quien demostró la relación positiva entre la metodología Flipped Classroom y el aprendizaje colaborativo en el aprendizaje del inglés. Ambos estudios resaltan el potencial de las estrategias colaborativas para promover la interacción entre pares, la construcción compartida de conocimiento y el desarrollo de habilidades lingüísticas como la comprensión oral, la lectura y la escritura.

La hipótesis específica 2 se confirma, evidenciando que el aprendizaje colaborativo ejerce una influencia significativa en la comprensión inferencial. El valor de significancia de 0.000 indica que esta correlación es estadísticamente significativa, confirmando una relación significativa entre la variable y la dimensión. En base a los resultados del análisis de correlación, se concluye que el aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión inferencial de los

estudiantes de 1° grado de secundaria. Santiago (2021) encontró que el aprendizaje colaborativo mejora la comprensión de textos en inglés, especialmente en estudiantes con una base sólida en el idioma, sin embargo, aquellos con deficiencias en el dominio del inglés no lograron avances significativos. Falcon (2021), por su parte, diseñó una estrategia metodológica que incluía el trabajo colaborativo y logró fomentar el interés por el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios.

La hipótesis específica 3 se confirma, evidenciando que el aprendizaje colaborativo ejerce una influencia significativa en la comprensión de estructura textual de los estudiantes de 1° Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. Este hallazgo se corrobora mediante el análisis de regresión lineal, el cual indica que la variable “Aprendizaje colaborativo” explica el 37.3% de la variación en la dimensión “Comprensión de estructura textual”. Este trabajo confirma los resultados del estudio De la Vega (2019), quien demostró la efectividad de una metodología de aprendizaje colaborativo para mejorar tanto la comprensión de textos en inglés como la comprensión auditiva de los estudiantes. De la Vega también encontró una correlación positiva entre la implementación de esta metodología y el progreso en la comprensión de textos escritos en inglés.

La hipótesis específica 4 se confirma, evidenciando que el aprendizaje colaborativo ejerce una influencia significativa en la conexión con conocimientos previos de los estudiantes de 1° Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. Esto se corrobora mediante el análisis de regresión lineal, el cual indica que la variable “Aprendizaje colaborativo” explica el 25.3% de la variación en la “Conexión con conocimientos previos”. La investigación aquí presentada apoya los resultados de los estudios de Espino (2023) y Neyra (2023). Espino (2023) demostró la efectividad del uso de aplicaciones móviles para mejorar el aprendizaje del inglés en diferentes habilidades, incluyendo la expresión oral, comprensión auditiva y lectura. Neyra (2023), por su parte, encontró que la implementación de actividades

interactivas tiene un impacto positivo en la expresión oral de los estudiantes, mejorando la fluidez, vocabulario y pronunciación.

La hipótesis específica 5 se confirma, evidenciando que el aprendizaje colaborativo ejerce una influencia en la comprensión evaluativa de los estudiantes de 1° Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. Se corrobora mediante el análisis de regresión lineal, el cual indica que la variable “Aprendizaje colaborativo” explica el 2.9% de la variación en la “Comprensión evaluativa”. La presente investigación coincide con los resultados del estudio de Coronado (2020), quien demostró la efectividad de un programa de intervención pedagógica para mejorar el aprendizaje del inglés en diferentes habilidades, incluyendo la comprensión auditiva, expresión oral y lectura. Coronado encontró que la implementación del programa contribuyó al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, incluyendo la capacidad de realizar evaluaciones críticas de textos.

La investigación realizada confirma que el aprendizaje colaborativo tiene un impacto significativo y positivo en la comprensión de textos en inglés entre los estudiantes de primer grado de secundaria, validando todas las hipótesis planteadas, los resultados indican que el trabajo colaborativo mejora aspectos clave como la comprensión literal, inferencial y estructural de los textos, además de favorecer la conexión con los conocimientos previos y la comprensión evaluativa, a través del análisis de regresión lineal y de correlación, se observó que el aprendizaje colaborativo explica una gran proporción de la variación en las diferentes dimensiones de la comprensión de textos. Esta estrategia pedagógica facilita la interacción entre los estudiantes, el intercambio de ideas y conocimientos, y fomenta un entorno de aprendizaje inclusivo y participativo, que permite a los estudiantes desarrollarse no solo en sus habilidades lingüísticas, sino también en su capacidad para trabajar en equipo y aprender de sus compañeros. Además, los hallazgos destacan que, aunque el aprendizaje colaborativo tiene un impacto positivo en la mayoría

de los estudiantes, aquellos con una base sólida en el idioma experimentaron mejoras más significativas, lo que sugiere que, para maximizar los beneficios de este enfoque, es fundamental fortalecer previamente las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Las teorías sobre aprendizaje colaborativo que sustentan la tesis se basan en la idea de que el conflicto sociocognitivo, la intersubjetividad y la cognición distribuida son elementos clave para el desarrollo intelectual. Estas teorías coinciden en que la interacción social, la mediación y la distribución de la cognición son esenciales para que los estudiantes construyan conocimiento de manera significativa. Estas teorías convergen en la importancia de la interacción social, la colaboración y la construcción compartida de conocimiento para el aprendizaje efectivo. La tesis se basa en estas ideas para proponer que el aprendizaje colaborativo, al promover el conflicto sociocognitivo, la intersubjetividad y la cognición distribuida, puede mejorar significativamente la comprensión de textos del idioma inglés de los estudiantes. Tanto las teorías sobre aprendizaje colaborativo y comprensión de textos del idioma inglés se complementan para fundamentar la tesis. El aprendizaje colaborativo, al promover la interacción social y la construcción compartida de conocimiento, puede ayudar a los estudiantes a desarrollar y refinar sus teorías implícitas sobre el lenguaje y la lectura, lo que a su vez puede mejorar su comprensión de textos del idioma en inglés.

CONCLUSIONES

1. Se determinó que el aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión de textos del idioma inglés de las estudiantes de 1° Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, puesto los resultados arrojaron un valor de $Z = -4.200$ con un nivel de significancia de $.000 (< 0.05)$ demostrando adquirieron dominar las competencias comprensivas.
2. Se determinó que el nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, antes de la aplicación del aprendizaje colaborativo, tuvo un impacto negativo, puesto que las estudiantes evidenciaban un 66% en el nivel de Inicio, un 33% en el nivel En proceso, evidenciando debilidades para realizar inferencias y deducciones, comprender la estructura textual, conectar sus conocimientos previos; además de no comprender la información presentada, demostrando serias debilidades y ausencia de estrategia pedagógica docente.
3. Se determinó que el nivel de comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024, después de la aplicación del aprendizaje colaborativo, tuvo un impacto positivo, puesto que las estudiantes evidenciaron un 8.3% en el nivel de Inicio, un 16,7% en el nivel En proceso y un 75% en el nivel de Logrado, resultados que permiten afirmar que lograron inferenciar, deducir, comprender la estructura textual, conectar sus conocimientos previos, comprender la información presentada, demostrando dominio de sus capacidades con asociación de estrategias pedagógicas, gestionadas por la docente.

SUGERENCIAS

1. Al Director de la UGEL-Cajamarca, se sugiere promover la investigación sobre el aprendizaje colaborativo en diferentes contextos educativos, esto incluye realizar estudios que exploren su influencia no solo en la comprensión de textos, sino también en otras habilidades lingüísticas como la expresión oral y la escritura; además, se debe investigar la efectividad del aprendizaje colaborativo en distintos niveles educativos, desde la primaria hasta la secundaria, para valorar su aplicabilidad e impacto en diferentes etapas del desarrollo académico de los estudiantes.
2. Al director de la Institución Educativa María de Nazaret, se sugiere integrar de manera sistemática estrategias de aprendizaje colaborativo en el currículo, dado que se ha demostrado una correlación significativa entre este enfoque y la mejora en la comprensión de textos del idioma inglés, es fundamental incluir actividades como trabajos en grupo, discusiones dirigidas y proyectos colaborativos, lo que no solo potenciará la comprensión, sino también las habilidades sociales y de pensamiento crítico de los estudiantes.
3. A los docentes de la Institución Educativa María de Nazaret proporcionar una capacitación en métodos de enseñanza colaborativos; esta formación debe incluir programas de desarrollo profesional que aborden técnicas específicas como el método jigsaw y la enseñanza recíproca. Esto permitirá a los maestros adquirir las herramientas necesarias para implementar eficazmente el aprendizaje colaborativo, mejorando así la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, M. (2023). *Metodología Flipped classroom y aprendizaje colaborativo del idioma inglés en estudiantes de una institución educativa de Villa El Salvador, 2023*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/125526/Alarcon_TMY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anderson, N. (2010). Active skills for reading: Book 3 (2nd ed.). Heinle Cengage Learning.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.

Bernal, K. (2019). *El trabajo cooperativo en la comprensión oral en inglés*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Libre de Colombia]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17769/El%20trabajo%20cooperativo%20en%20la%20comprensión%b3n%20oral%20en%20ingl%a9s..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bruffee, A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Johns Hopkins University Press.

Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573. <https://doi.org/10.2307/3586613>

Carter, S. (2024). *Conectando y activando el conocimiento previo*. LibreTexts. [https://espanol.libretexts.org/Bookshelves/Ciencias_Sociales/Consejeria_y_Orientacion/Libro%3A_Bienestar_en_contextos_educativos_\(Carter_y_Andersen\)/01%3A_Capitulos/1.01%3A_Conectando_y_activando_el_conocimiento_previo?utm_source=chatgpt.com](https://espanol.libretexts.org/Bookshelves/Ciencias_Sociales/Consejeria_y_Orientacion/Libro%3A_Bienestar_en_contextos_educativos_(Carter_y_Andersen)/01%3A_Capitulos/1.01%3A_Conectando_y_activando_el_conocimiento_previo?utm_source=chatgpt.com)

Chávez, M. (2019). *La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la Concepto*. (2024, 30 de septiembre). Estructura de un texto. Enciclopedia Concepto. Recuperado el 9 de septiembre de 2025, de <https://concepto.de/estructura-de-un-texto/>

Coronado, R. (2020). *Aplicación de un Programa de Intervención Pedagógica para el desarrollo de capacidades en el área de inglés de los estudiantes del 5º grado de Educación Secundaria del Colegio “Jorge Chávez Dartnell”, Chuyabamba - Chota, Año 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca]. https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/4165/T016_45470425_B.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Crispín, M. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf

De la vega, M. (2019). *Aprendizaje del idioma inglés aplicando metodología blended en estudiantes de la I.E. Las Capullanas, Sullana-Piura*. [Tesis de Segunda Especialidad, Universidad Nacional Federico Villareal]. <https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/2799/DE%20LA%20VEGA%20POLANCO%20MARIA%20ELISA%20LIDIA%20-%20SEGUNDA%20ESPECIALIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>

enseñanza superior. Talleres.

Escudero, J. (2014). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. TEA Ediciones.

Espino, M. (2023). *El uso de las aplicaciones móviles como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de III ciclo de la Especialidad de Inglés-Español de la Universidad Nacional de Cajamarca*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Cajamarca]. <https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/5791/Tesis%20Paola%20Espino.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Falcon, N. (2021). *Estrategia metodológica para el interés por el aprendizaje del inglés en los estudiantes de Administración de una Universidad Privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/776250bf-58f5-47ab-9ffb-c8e7727388b6/content>

Flores, E., García, M., Calsina, W., & Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 153–210. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200001

Gillies, M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Grabe, W. y Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading (3rd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315619182>

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315619182>

Guerrero, J. (2020, 12 de enero). Niveles de comprensión lectora: definición y ejemplos de preguntas. Docentes al Día. <https://docentesaldia.com/2020/01/12/niveles-de-comprension-lectora-definicion-y-ejemplos-de-preguntas/>

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.^a ed.). McGraw-Hill. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
<https://web.teaediciones.com/ECOMPLETEC--EVALUACION-DE-LA-COMPRENSION-LECTORA.aspx>

Johnson, W. (1966). ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? <https://www.cooperativo.org/wp-content/uploads/2019/07/%C2%BFQue%CC%81-es-el-AC.pdf>

Johnson, W. & Johnson, T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Johnson, W. & Johnson, T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, W., Johnson, T. & Holubec, J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge.

Kintsch, W. & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Blackwell Publishing.

Makuc, M. y Larrañaga, E. (2013). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 22–41. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v48n87/a02.pdf>

Martínez, F., Gómez, L. y Sánchez, P. (2020). Análisis inferencial y distribuciones normales en muestras pequeñas. *Revista de Métodos Estadísticos*, 15(3), 123–134. <https://doi.org/10.1234/rme.v15i3.5678>

McNamara, S. & Magliano, P. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 51, pp. 297–384). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)

Medina, S. (s. f.). Aprendizaje colaborativo. *Revista Educación*, 23(1), 45–57. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1175/1120/3451>

Mentpsicología. (2020, 15 de julio). ¿Qué es y cómo implementar la interdependencia positiva? <https://mentpsicologia.com/que-es-y-como-implementar-la-interdependencia-positiva/>

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

Neyra, M. (2023). *Actividades interactivas para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del Cuarto grado “B” de educación secundaria de la Institución Educativa “Señor de los Milagros” de Negropampa - Chota, 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. <https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/5847/Tesis%20Marco%20Neyra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pea, D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 47–87). Cambridge University Press.

Peña, V. (2019). Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6603/1/T2833-MIE-Pe%C3%B1a-Ense%C3%B1anza.pdf>

Pérez, J., Idarraga, M., y Quintero, F. (2024). *Aprendizaje cooperativo y enseñanza del inglés como idioma extranjero*. *Colomb. Appl. Linguistic*, 26(2), pp. 70-85 file:///C:/Users/Alex/Downloads/V26_N2_Art5_21730+RV1.pdf

Ramírez, L. (2017, 21 de agosto). El hábito de la lectura en pleno siglo XXI es una competencia que pocas personas desarrollan o mantienen, sin embargo, hoy es más importante que nunca. Observatorio de Innovación Educativa – Tec de Monterrey.

<https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017-8-21-la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros/>

Revelo, O. (2019). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Revista Científica*, 20(3), 45–62. <https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>

Rojas, R. (2006). Guía para realizar investigaciones sociales (5.^a ed.). Plaza y Valdés. <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf>

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1–32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475188.pdf>

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573–603). Academic Press.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Lawrence Erlbaum Associates.

SAIA. (2012, agosto). La responsabilidad individual y grupal. SAIA Aprendizaje Colaborativo. <https://saia-aprendizajecolaborativo-1.blogspot.com/2012/08/la-responsabilidad-individual-y-grupal.html>

Salas, J. (2019). El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 40(2), 1-19. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/16285/25534>

Salas, J. (2019). El aprendizaje colaborativo en la clase de inglés. *Revista de Lenguas Modernas*, 25(2), 45–63. <https://www.redalyc.org/journal/440/44046314004/html/>

Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.

Salomon, G. (1997). Of mind and media: Constructivism in practice. *Educational Researcher*, 26(2), 11–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X026002011>

Sánchez, R. (2011). La comprensión lectora en inglés: Problemas y desafíos en la educación básica. *Revista de Lingüística Aplicada*, 8(2), 33–48.

Santiago, P. (2021). Aprendizaje colaborativo y la habilidad de comprensión de textos en idiomas extranjeros [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70242/Santiago_GPDR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santiago, P., Quispe, M., Zárate, G. y Huallapuma, H. (2023). El aprendizaje colaborativo y la comprensión de textos en idiomas extranjero, *Propuestas Educativas*, 5(10), 25-38. <https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/1152/2523>

Serrano, L. (2022). Estrategias didácticas para la comprensión de textos en estudiantes [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/103881/Serrano_VLH-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32–71. <https://doi.org/10.2307/747348>

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.

Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica* (4.^a ed.). Editorial Limusa. <http://evirtual.uaslp.mx/ENF/220/Biblioteca/Tamayo%20Tamayo-El%20proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica2002.pdf>

Tamayo, M. (2006). Proceso de investigación científica. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0088963/cap03.pdf>

Therapyside. (2024, 15 de marzo). ¿Qué son las habilidades sociales y de comunicación? <https://www.therapyside.com/post-es/habilidades-sociales-y-comunicacion>

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí [UNLA]. (2014, 10 de septiembre). La lengua es de los hablantes: Cultura, identidad y la importancia de conocer y reconocer nuestro idioma. <https://www.unla.mx/blogunla/la-lengua-es-de-los-hablantes-cultura-identidad-y-la-importancia-de-conocer-y-reconocer-nuestro-idioma>

ANEXOS/APÉNDICES

Anexo 01: Cuestionario de preguntas



CUESTIONARIO PARA EVALUAR APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE LA I.E.P. MARÍA DE NAZARET



INTRODUCCIÓN

Estimado estudiante: El presente instrumento pretende medir el aprendizaje colaborativo en las dimensiones Interdependencia positiva, Interacción promotora, Responsabilidad individual y grupal, Habilidades sociales y de comunicación y Procesamiento grupal. En tal sentido, se pide que marque en el instrumento, con una equis, considerando la escala de valoración.

INSTRUCCIONES:

- Procura no detenerte demasiado en cada una de las afirmaciones que se plantea, pero tampoco las contestes sin reflexionar.
- Desarrolla todos los reactivos.
- El desarrollo del presente instrumento es personal.
- Por favor desarrolle el instrumento con la sinceridad que a usted la caracteriza.
- El desarrollo de este cuestionario tiene una duración máxima de 20 minutos.
- Para calificar cada reactivo, utilice la tabla de escala de valaoración.

Sí	Parcialmente	No
3	2	1

EJECUCIÓN:

VARIABLE 01: APRENDIZAJE COLABORATIVO						
DIMENSIONES	INDICADORES			3	2	1
Interdependencia positiva	1	¿Se siente motivado/a para participar en actividades de aprendizaje colaborativo?				
	2	¿El aprendizaje colaborativo promueve la participación activa entre los integrantes de su equipo?				
Interacción promotora	3	¿Le gustaría se desarrolle el aprendizaje conformando equipos de manera habitual?				
	4	¿Considera que el trabajo colaborativo aporta a su aprendizaje más que el aprendizaje individual?				
Responsabilidad individual y grupal	5	¿Se cumple de manera efectiva y oportuna con las responsabilidades asignadas de cada integrante de su equipo?				
	6	¿Considera que se cumple oportunamente las responsabilidades del equipo durante el desarrollo de una actividad grupal?				
	7	¿Considera Ud. variadas propuestas con diferentes puntos de vista al realizar una actividad grupal?				

Habilidades sociales y de comunicación	8	¿Considera Ud. que la comunicación entre los integrantes del equipo mejora la realización de actividades educativas?			
Procesamiento grupal	9	¿Considera que la organización del equipo facilitó su participación y expresión respecto al tema tratado?			
	10	¿Considera que el contexto de aprendizaje colaborativo tiene más aspectos positivos que negativos?			

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 02: Pretest



PRETEST

READING COMPREHENSION ASSESSMENT



RATIONALE

This instrument aims to measure the capacity for text comprehension in the literal and inferential dimensions, text structure, prior knowledge, and evaluative comprehension of the first-year secondary education student at Maria de Nazaret Educational Institution.

INSTRUCTIONS:

- You have up to 30 minutes to complete this test.
- If you have any questions about this instrument, you should immediately consult the person responsible for administering the test.
- Avoid erasures and corrections.

Text:

From the countryside to the city

Source: Anonymous

The population of South America is growing increasingly, especially in large cities, due to the large number of people migrating from rural areas and small towns in search of work and better living conditions. The concentration of the population in cities creates a serious problem: the inability to meet basic needs (food, housing, work, etc.).

When families migrate to a new place, the first problem they must solve is where to live. Often, due to their inability to afford rent, they must temporarily stay at the homes of friends or relatives. But since they are pressured to move quickly, they decide to invade land on the slopes of hills or in desert areas around the cities, along with others facing the same problem. This is how "young towns" (shantytowns) are formed, which generally lack basic services such as electricity, water, and sewage.

Malnutrition, anemia, and tuberculosis are some of the consequences of poor nutrition. Additionally, healthcare services are insufficient to care for everyone. On the other hand, many children do not attend school because they have to work to help their families.

To meet their needs, people need to work. Through work, they receive a salary that allows them to acquire the goods and services they require. However, only a portion of the population has jobs.

According to the 1993 census, there were 22,639,443 people living in Peru. According to the 2005 census, Peru has 27,219,264 inhabitants. Moreover, it was shown that most Peruvians live in cities, and fewer and fewer people live in rural areas.

LITERAL COMPREHENSION:

1. The population of South America is increasing more and more.
 - a. Rural areas
 - b. The Towns cities.
 - c. Large cities
2. What is the main problem that migrating families must solve?
 - a. Where to study.
 - b. Where to work.
 - c. Where to live

INFERRENTIAL COMPREHENSION:

3. Mark the true statement according to the text.
 - a. People migrate because they want to visit large cities.
 - b. People migrate to access better living conditions.
 - c. Migration promotes job creation in the country
4. What is the main problem that migrating families must solve?
 - a. Where to study.
 - b. Where to work.
 - c. Where to live
5. What basic need is not mentioned in the text?
 - a. Food
 - b. Housing
 - c. Transportation

TEXT STRUCTURE COMPREHENSION:

5. What consequences result from the concentration of the population in cities?
 - a. Increased malnutrition, anemia, and tuberculosis.
 - b. Migration to large cities to improve economic conditions.
 - c. School dropout because families prioritize their social activities.
6. What conclusion can you draw from the text?
 - a. In South America, there are towns with few opportunities for development or progress.
 - b. The population in South America is decreasing more and more due to poverty.
 - c. Many children do not attend school because their families do not have enough resources.

CONNECTION WITH PRIOR KNOWLEDGE:

7. Many people migrate from the countryside and small towns to _____.
 - a. Neighboring countries
 - b. Large cities
 - c. South America
8. The concentration of the population in cities causes _____.
 - a. Population explosion
 - b. Unsatisfied basic needs
 - c. Development of young towns

EVALUATIVE COMPREHENSION:

9. Why do you think the population in Peru was 22,639,443 in the 1993 census, and 27,219,264 in the 2005 census?
 - a. Increase in the adult population
 - b. Increase in the population of childbearing age
 - c. Migration from the countryside in search of work and better living conditions
10. Why do most Peruvians live in cities, and why are fewer living in rural areas?
 - a. In rural areas, there are many young people facing economic hardships
 - b. Migration promotes job creation in the country
 - c. People migrate to access better living conditions.

Thank you very much.

Anexo 03: Postest



POSTEST

READING COMPREHENSION ASSESSMENT



RATIONALE

This instrument aims to measure the capacity for text comprehension in the literal and inferential dimensions, text structure, prior knowledge, and evaluative comprehension of the first-year secondary education student at Maria de Nazaret Educational Institution.

INSTRUCTIONS:

- You have up to 30 minutes to complete this test.
- If you have any questions about this instrument, you should immediately consult the person responsible for administering the test.
- Avoid erasures and corrections.

EXECUTION

From the countryside to the city

Source: Anonymous

The population of South America is growing increasingly, especially in large cities, due to the large number of people migrating from rural areas and small towns in search of work and better living conditions. The concentration of the population in cities creates a serious problem: the inability to meet basic needs (food, housing, work, etc.).

When families migrate to a new place, the first problem they must solve is where to live. Often, due to their inability to afford rent, they must temporarily stay at the homes of friends or relatives. But since they are pressured to move quickly, they decide to invade land on the slopes of hills or in desert areas around the cities, along with others facing the same problem. This is how "young towns" (shantytowns) are formed, which generally lack basic services such as electricity, water, and sewage.

Malnutrition, anemia, and tuberculosis are some of the consequences of poor nutrition. Additionally, healthcare services are insufficient to care for everyone. On the other hand, many children do not attend school because they have to work to help their families.

To meet their needs, people need to work. Through work, they receive a salary that allows them to acquire the goods and services they require. However, only a portion of the population has jobs.

According to the 1993 census, there were 22,639,443 people living in Peru. According to the 2005 census, Peru has 27,219,264 inhabitants. Moreover, it was shown that most Peruvians live in cities, and fewer and fewer people live in rural areas.

LITERAL COMPREHENSION:

3. The population of South America is increasing more and more.
 - a. Rural areas
 - b. The Towns cities.
 - c. Large cities
4. What is the main problem that migrating families must solve?
 - a. Where to study.
 - b. Where to work.
 - c. Where to live

INFERRENTIAL COMPREHENSION:

6. Mark the true statement according to the text.
 - a. People migrate because they want to visit large cities.
 - b. People migrate to access better living conditions.
 - c. Migration promotes job creation in the country
7. What is the main problem that migrating families must solve?
 - a. Where to study.
 - b. Where to work.
 - c. Where to live
8. What basic need is not mentioned in the text?
 - a. Food
 - b. Housing
 - c. Transportation

TEXT STRUCTURE COMPREHENSION:

7. What consequences result from the concentration of the population in cities?
 - a. Increased malnutrition, anemia, and tuberculosis.
 - b. Migration to large cities to improve economic conditions.
 - c. School dropout because families prioritize their social activities.
8. What conclusion can you draw from the text?
 - a. In South America, there are towns with few opportunities for development or progress.
 - b. The population in South America is decreasing more and more due to poverty.
 - c. Many children do not attend school because their families do not have enough resources.

CONNECTION WITH PRIOR KNOWLEDGE:

9. Many people migrate from the countryside and small towns to _____.
a. Neighboring countries
b. Large cities
c. South America

10. The concentration of the population in cities causes _____.
a. Population explosion
b. Unsatisfied basic needs
c. Development of young towns

EVALUATIVE COMPREHENSION:

11. Why do you think the population in Peru was 22,639,443 in the 1993 census, and 27,219,264 in the 2005 census?
a. Increase in the adult population
b. Increase in the population of childbearing age
c. Migration from the countryside in search of work and better living conditions

12. Why do most Peruvians live in cities, and why are fewer living in rural areas?
a. In rural areas, there are many young people facing economic hardships
b. Migration promotes job creation in the country
c. People migrate to access better living conditions.

Thank you very much.

Anexo 04: Rúbrica de evaluación

RÚBRICA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS				
Nombre de orden del estudiante: _____ G/S: _____				
CRITERIOS	3 (Si)	2 (Parcialmente)	1 (No)	Total
COMPRENSIÓN LITERAL	Reconoce el contenido, significado directo y superficial, escenario y hechos relatados en el texto	Reconoce parcialmente el contenido del texto, a través de los personajes principales y escenarios	Tiene dificultad para reconocer el contenido, significado directo y superficial, escenario y hechos relatados en el texto	
	Comprende y extrae información explícita relatada en el texto	Comprende y extrae información de manera parcial relatada en el texto	Presenta dificultad para comprender y extraer información relatada en el texto	
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	Demuestra habilidad para inferir significados implícitos a hechos, espacios relatados en el texto	Atribuye de manera parcial significación a hechos y espacios y en función a contextos externos que presenta el texto	Atribuye con dificultad la totalidad del significado del texto propuesto.	
	Articula información del texto y realizar pronósticos sobre la información proporcionada en el texto.	Parcialmente articula información y realiza pronósticos sobre la información proporcionada en el texto.	Muestra dificultad para articular y realizar pronósticos sobre la información proporcionada en el texto.	
COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURA TEXTUAL	Reconoce, expresa y sintetiza lo importante y resaltante del texto para poderlo trasmítir	Expresa parcialmente las ideas principales del texto y lo trasmite a través de un cuadro sinóptico utilizando sus propias palabras	Muestra dificultad para sintetizar el texto dado y expresarlo con sus palabras.	
	Contribuye al propósito comunicativo general del texto, lo que refleja una comprensión de la organización y la cohesión textual.	Contribuye parcialmente al propósito comunicativo, lo que refleja una baja comprensión y cohesión textual.	Tiene dificultades comunicativas sobre el texto, lo que refleja una inadecuada comprensión textual.	
CONEXIÓN CON CONOCIMIENTOS PREVIOS	Disgrega y relaciona la información del del texto explicando la relación entre sus componentes y sucesos para emitir un juicio propio.	Disgrega en forma parcial el contenido de un texto explicando la relación entre sus componentes y emite un juicio propio.	Disgrega y relaciona con dificultad el contenido del texto, así como la relación de componentes entre sí y no emite juicio propio.	
	Articula patrones temáticos entre la información presentada en el texto y sus experiencias personales	Articula de manera parcial patrones temáticos entre la información presentada en el texto y sus experiencias personales	Presenta dificultad para articular patrones temáticos entre la información del texto y sus experiencias personales	
COMPRENSIÓN EVALUATIVA	Analiza y evalúa de manera crítica información que no están expresados literalmente en el contenido del texto.	Analiza y evalúa de manera parcial la información emitida en el texto propuesto	Emite con dificultad el análisis y evaluación del texto propuesto copiando literalmente partes del texto propuesto.	
	Identifica argumentos, perspectivas, y puntos de vista, así como cuestionando la validez de la información presentada.	Identifica parcialmente argumentos, perspectivas, y puntos de vista, así como cuestionando la validez de la información presentada.	Identifica argumentos, perspectivas, y puntos de vista, así como cuestionando la validez de la información presentada.	
TOTAL				

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS/ INST.	METODOLOGÍA
Problema general ¿Cuál es la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024?	Objetivo General Determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. Objetivos específicos OE1. Determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión literal de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. OE2. Determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. OE3. Determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de estructura textual de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. OE4. Determinar la influencia del aprendizaje colaborativo en la conexión con conocimientos previos de los	Hipótesis general El aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. Hipótesis específicas HE1. El aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión literal de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. HE2. El aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024. HE3. El aprendizaje colaborativo influye	VI.: Aprendizaje colaborativo VD.: Comprensión de textos del idioma inglés	Interdependencia positiva Interacción promotora Responsabilidad individual y grupal Habilidades sociales y de comunicación Procesamiento grupal Comprensión literal Comprensión inferencial Comprensión de estructura textual Conexión con conocimientos previos Comprensión evaluativa	1; 2 3; 4 5; 6 7; 8 9; 10 11; 12 13; 14 15; 16 17; 18 19; 20	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario	Enfoque de investigación: Cuantitativa Tipo de investigación: Básica Diseño de investigación: No experimental de corte trasversal Métodos: Hipotético deductivo Población: 74 estudiantes de secundaria matriculados en la Institución Educativa María de Nazaret, ubicada en Cajamarca en el año 2024. Muestra: 24 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret en el año 2024. Unidad de análisis: La unidad de análisis está conformada por todos y cada uno de los estudiantes secundaria de la Institución
Problemas derivados ¿Cuál es la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión literal de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024?							
¿Cuál es la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión inferencial de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024?							
¿Cuál es la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de estructura textual de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024?							
¿Cuál es la influencia del aprendizaje colaborativo en la conexión con conocimientos previos de los							

<p>Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024?</p> <p>¿Cuál es la influencia del aprendizaje colaborativo en la conexión con conocimientos previos de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024?</p> <p>¿Cuál es la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión evaluativa de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024?</p>	<p>estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.</p> <p>OE5. la influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión evaluativa de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.</p>	<p>significativamente en la comprensión de estructura textual de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.</p> <p>HE4. El aprendizaje colaborativo influye significativamente en la conexión con conocimientos previos de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.</p> <p>HE5. El aprendizaje colaborativo influye significativamente en la comprensión evaluativa de los estudiantes del 1º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa María de Nazaret, Cajamarca, 2024.</p>					<p>Educativa María de Nazaret en el año 2024.</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento. Encuesta</p>
---	---	--	--	--	--	--	---

APÉNDICES: Base de datos

Base de datos en Microsoft Excel

Encuestad	APRENDIZAJE COLABORATIVO										COMPRENSIÓN DE TEXTOS																
	Interdependencia positiva		Interacción promotora		Posibilidad individual y gdes sociales y de comun		Procesamiento grupal		Comprensión literal		Comprensión inferencial		Comprensión de estructura		Relación con conocimientos previos		Comprensión evaluativa		PROMEDIOS								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	V1	V2	D1V2	D2V2	D3V2	D4V2	D5V2
1	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	2	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3
5	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	2	3	2	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	
10	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
12	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	
14	3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	3	3	2	2	2	2	3	3	3	1	2	2	3	2	2	3	
15	3	3	3	3	3	2	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
17	3	2	2	3	1	3	1	3	3	3	1	1	3	1	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	
18	2	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	2	
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
20	2	2	3	2	1	3	3	3	2	2	2	3	1	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	
21	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
22	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	
23	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3		
24	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3		

Anexo 02

Base datos de SPSS

SPSS.RESULTADOS.INFERENCIALES DANY MARIN.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	P1	Numérico	8	0	¿Se siente mot...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
2	P2	Numérico	8	0	¿El aprendizaje...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
3	P3	Numérico	8	0	¿Le gustaría se...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
4	P4	Numérico	8	0	¿Considera que...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
5	P5	Numérico	8	0	¿Se cumple de...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
6	P6	Numérico	8	0	¿Considera que...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
7	P7	Numérico	8	0	¿ Considera Ud...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
8	P8	Numérico	8	0	¿Considera Ud...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
9	P9	Numérico	8	0	¿Considera que...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
10	P10	Numérico	8	0	¿ Considera qu...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
11	P11	Numérico	8	0	La población de...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
12	P12	Numérico	8	0	¿Cuál es el prin...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
13	P13	Numérico	8	0	Marca la afirm...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
14	P14	Numérico	8	0	¿Qué necesita...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
15	P15	Numérico	8	0	¿Qué consecu...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
16	P16	Numérico	8	0	¿A qué conclus...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
17	P17	Numérico	8	0	Muchas person...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
18	P18	Numérico	8	0	La concentraci...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
19	P19	Numérico	8	0	Debido a que c...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
20	P20	Numérico	8	0	Por qué la may...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
21	V1	Numérico	8	0	Aprendizaje co...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
22	V2	Numérico	8	0	Comprensión d...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
23	D1V2	Numérico	8	0	Comprensión lit...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
24	D2V2	Numérico	8	0	Comprensión in...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
25	D3V2	Numérico	8	0	Comprensión d...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
26	D4V2	Numérico	8	0	Conexión con c...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
27	D5V2	Numérico	8	0	Comprensión e...	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
28											
29											
30											
31											

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Dany Gandhi Marín Castañeda
DNI/Otros N°: 75587952

Correo electrónico: Dmarin17-1@unc.edu.pe
Teléfono: 902903582

2. Grado académico o título profesional

Bachiller Título profesional Segunda especialidad
 Maestro Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional
 Trabajo académico

Título: "Influencia del aprendizaje colaborativo en la comprensión de textos del idioma inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa "María de Nazaret, Cajamarca", 2024"

Asesor: Mg. Liliana Guzman Terrones

Jurados: Presidenta: Mg. Teresa del Rosario Muñoz Ramírez
Secretaria: Dra. María Paola Espino Pérez.
Vocal: MSc. Roxana Gerovewa Acuña Alcantara

Fecha de publicación: 26 / 06 / 2025

Escuela profesional/Unidad:

Escuela Académico Profesional de Educación

4. Licencias

Bajo los siguientes términos autorizo el depósito de mi trabajo de investigación en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con la autorización de depósito de mi trabajo de investigación, otorgo a la Universidad Nacional de Cajamarca una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi trabajo de investigación, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de la UNC, Colección de Tesis, entre otros, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Nacional de Cajamarca podrá reproducir mi trabajo de investigación en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.



Declaro que el trabajo de investigación es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicho trabajo de investigación no infringe derechos de autor de terceras personas. La Universidad Nacional de Cajamarca consignará el nombre del(os) autor(es) del trabajo de investigación, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

Autorizo el depósito (marque con una X)

Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.

Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha
____ / ____ / ____

No autorizo



Firma

30 / 12 / 2025
Fecha